



Strasbourg, le 10 avril 2006

DGIV/EDU/CIT (2006) 4

Outil pour l'assurance de la qualité de l'Education à la citoyenneté démocratique à l'école

Auteurs :
César Bîrzea
Michela Cecchini
Cameron Harrison
Janez Krek
Vedrana Spajic-Vrkaš

Les vues exprimées dans cet ouvrage sont de la responsabilité des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe ou de l'Unesco.

Les dénominations utilisées dans l'ensemble de cette publication, ainsi que la présentation du contenu, n'impliquent en aucun cas l'expression d'une opinion de la part de l'UNESCO ou du Conseil de l'Europe quant au statut légal d'un pays, d'un territoire, d'une ville ou d'une région, de leurs autorités ou de leurs frontières.

Toute demande de reproduction ou de traduction de tout ou d'une partie du document doit être adressée à la Division des Editions, Direction de la Communication et de la Recherche F-67075 Strasbourg Cedex ou publishing@coe.int.

© Conseil de l'Europe, Unesco, CEPS, 2005

ED-2005/WS/7

Table des matières

Liste des abréviations	5
L' <i>Outil</i> en bref	7
Chapitre 1 : Qu'est-ce que l' <i>Outil</i> et comment l'utiliser ?	9
1. Quelle est l'origine de cet <i>Outil</i> ?	9
2. Quelle est la structure de l' <i>Outil</i> et à quoi sert-il ?	11
3. Comment utiliser l' <i>Outil</i> ?	14
Chapitre 2 : Qu'est-ce que l'ECD et quel est son rôle à l'école ?	15
1. Introduction	15
2. Qu'est-ce que l'ECD ?	15
3. Place et modalités de l'ECD à l'école	17
4. Renforcement des capacités de l'ECD à l'école	18
Chapitre 3 : Qu'est-ce que l'assurance de la qualité et pourquoi est-elle importante ?	20
1. Améliorer l'éducation	20
2. Contrôle de la qualité et assurance de la qualité	21
3. Caractéristiques des systèmes d'AQ dans l'éducation scolaire	21
4. Le processus d'assurance de la qualité	22
5. L'obligation de rendre des comptes	23
6. L'assurance de la qualité comme système dynamique	24
Chapitre 4 : Qu'est-ce que la planification du développement scolaire et comment la mettre en œuvre ?	26
1. Qu'est-ce que la planification du développement scolaire (PDS) ?	26
2. L'évaluation en tant qu'élément essentiel de la PDS	27
3. A quoi ressemble la PDS ?	28
4. Questions et enjeux	30
Chapitre 5 : Cadre d'évaluation de l'ECD	33
1. Introduction	33
2. Indicateurs de qualité pour l'ECD	34
Chapitre 6 : Planification du développement scolaire de l'ECD	41
1. Introduction	41
2. Lignes directrices pour l'auto-évaluation	41
3. Utilisation des indicateurs de qualité de l'ECD	47
4. Analyse, conclusions et rapport	51
5. Planification du développement de l'ECD	56
Chapitre 7 : Vers un système d'assurance de la qualité de l'ECD	60
1. Introduction	60
2. Examen des éléments de l'AQ du point de vue de l'ECD	60
3. Assurance de la qualité de l'ECD	62
4. Mesures à prendre pour l'assurance de la qualité de l'ECD	63

Annexes	65
Annexe 1 : Liste des auteurs et des personnes ayant contribué à la rédaction de l' <i>Outil</i>	65
Annexe 2 : Méthodes de collecte des données	66
Annexe 3 : Développement par étapes	69
Annexe 4 : Lignes directrices pour la planification de l'action	70
Annexe 5 : Instrument d'enquête sur l'ECD-AQ	71

Liste des abréviations

AQ	Assurance de la qualité
CEPS	Centre d'étude des politiques d'éducation, Université de Ljubljana, Slovénie
CdE	Conseil de l'Europe
CQ	Contrôle de la qualité
ECD	Éducation à la citoyenneté démocratique
ECD-AQ	Assurance de la qualité de l'Éducation à la citoyenneté démocratique
ONG	Organisation non gouvernementale
PDS	Planification du développement scolaire
SICI	Conférence internationale permanente des inspections
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

L'*Outil* en bref

Le présent *Outil pour l'assurance de la qualité de l'Education à la citoyenneté démocratique (ECD) à l'école* a été conçu en vue de combler l'écart qui subsiste entre les politiques et les pratiques de l'ECD dans divers pays. En effet, bien que les politiques d'ECD soient maintenant assez bien développées, les pratiques d'ECD à l'école présentent encore de graves insuffisances. La préparation de cet *Outil* répond aussi à l'intérêt qui se manifeste aujourd'hui pour la mise en œuvre de l'assurance de la qualité dans l'éducation.

L'assurance de la qualité (AQ) constitue un moyen puissant de renforcer l'efficacité de l'éducation. Elle repose sur le principe essentiel selon lequel les acteurs directement impliqués dans l'éducation, à savoir les enseignants, les chefs d'établissement et autres parties prenantes au niveau de l'école (élèves, parents, administrateurs scolaires et autres membres du personnel, membres des organes de gestion des écoles, communauté locale), sont responsables de l'amélioration des performances éducatives. C'est pourquoi l'auto-évaluation des écoles et les processus de planification du développement sont au cœur de l'assurance de la qualité.

Ces processus, cependant, ne peuvent en eux-mêmes suffire à assurer l'amélioration de l'éducation. Ils doivent s'inscrire dans un système pleinement développé d'assurance de la qualité dans lequel les autorités nationales de l'éducation créent les conditions et fournissent le soutien nécessaires à l'amélioration des performances des écoles.

Cet *Outil* est conçu comme un document de référence. Il est centré sur l'Education à la citoyenneté démocratique et applique par conséquent les principes et processus de l'assurance de la qualité à l'ECD.

Le *chapitre 1* présente l'ensemble de l'*Outil*, c'est-à-dire : a) son historique, ses objectifs et les catégories d'acteurs plus particulièrement visées ; b) les notions et idées fondamentales sur lesquelles il repose, notamment l'Education à la citoyenneté démocratique (ECD), l'assurance de la qualité (AQ) et l'assurance de la qualité de l'ECD (ECD-AQ) ; c) le mode d'utilisation de l'*Outil*.

Le *chapitre 2* développe le cadre conceptuel de l'Education à la citoyenneté démocratique pour l'ensemble de l'*Outil* : a) en donnant une définition de l'ECD ; b) en examinant où et comment l'ECD a lieu à l'école ; c) en discutant des aspects essentiels du renforcement des capacités d'ECD dans les écoles. Les principes de l'ECD ainsi définis serviront de base à l'assurance de la qualité de l'ECD et il sera constamment fait référence à ces principes dans les chapitres suivants.

Le *chapitre 3* fournit un aperçu de l'assurance de la qualité dans l'éducation et notamment de son origine et de ses éléments essentiels. Le chapitre explique aussi ce qui distingue l'assurance de la qualité du contrôle de la qualité. Quels sont les processus de l'assurance de la qualité ? Pourquoi l'assurance de la qualité forme-t-elle un système ?

Le *chapitre 4* présente les principales caractéristiques de la planification du développement scolaire, qui constitue un élément essentiel de l'assurance de la qualité dans l'éducation. Il présente aussi l'auto-évaluation en tant qu'élément crucial de la planification du développement scolaire. Il examine en particulier les principes, les étapes et les enjeux de la planification du développement scolaire.

Le *chapitre 5* présente le cadre d'évaluation de l'ECD. Il expose les principales caractéristiques des indicateurs puis présente les indicateurs de qualité de l'ECD qui ont été développés spécifiquement pour cet *Outil* sur la base des principes de l'ECD présentés au *chapitre 2*.

Le *chapitre 6* est en fait une boîte à outils. Il vise à aider les écoles à préparer et à mener à bien la planification du développement de l'ECD. Il est axé sur le processus d'auto-évaluation en tant que base de la planification du développement de l'ECD et fournit quelques indications initiales sur la manière d'utiliser à cette fin le cadre d'évaluation de l'ECD présenté au *chapitre 5*. Le *chapitre 6* suit les diverses étapes de l'auto-évaluation et de la planification du développement, fournit des informations, des orientations et des outils essentiels et présente des exemples d'écoles et de modèles de différents pays.

Le *chapitre 7* examine de deux façons parallèles les besoins et les implications de l'assurance de la qualité de l'ECD au niveau du système éducatif : a) en passant en revue le système d'assurance de la qualité et ses éléments du point de vue de l'ECD ; b) en examinant les critères d'un système spécifique d'AQ de l'ECD. Ce chapitre fournit aussi une liste de contrôle des mesures nécessaires pour la mise en place d'un système d'assurance de la qualité de l'ECD.

Dans le contexte européen, le système éducatif, l'ECD et l'assurance de la qualité varient d'un pays à l'autre. Cet *Outil* pourra donc être utilisé de manières différentes, en fonction de la situation particulière de chaque pays ou bien selon que l'on adoptera pour point de départ l'ECD, l'assurance de la qualité ou les deux à la fois ; il pourra notamment être utilisé à des fins de sensibilisation à l'ECD et à l'AQ, comme point de départ pour créer un système d'AQ ou encore pour intégrer l'ECD dans les systèmes d'AQ existants. Dans tous les cas et quel que soit l'objectif recherché, l'*Outil* ECD-AQ devra être adapté à la situation particulière de chaque pays.

Chapitre 1 : Qu'est-ce que l'*Outil* et comment l'utiliser ?

Ce chapitre présente l'ensemble de l'Outil, c'est-à-dire :

- *son historique, ses objectifs et les catégories d'acteurs plus particulièrement visées ;*
- *les notions et idées fondamentales sur lesquelles il repose, notamment l'Education à la citoyenneté démocratique (ECD), l'assurance de la qualité (AQ) et l'assurance de la qualité de l'ECD (ECD-AQ) ;*
- *le mode d'utilisation de l'Outil.*

1. Quelle est l'origine de cet *Outil* ?

L'*Outil* est issu de travaux de recherche sur l'Education à la citoyenneté démocratique (ECD) en Europe du Sud-Est. Il fait partie d'un projet visant à développer l'assurance de la qualité de l'ECD dans cette région et s'inscrit dans le mouvement d'intérêt qui se manifeste aujourd'hui au niveau international pour l'assurance de la qualité dans l'éducation.

Historique de l'*Outil*

En 2001, le Conseil de l'Europe a coordonné un inventaire des « politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique et de gestion de la diversité¹ en Europe du Sud-Est. Les résultats de cette enquête, menée par un consortium de chercheurs des pays concernés, avec la participation d'un petit nombre d'experts d'Europe de l'Ouest, sont présentés dans le rapport régional de ce projet², dont les principales conclusions sont les suivantes :

- La plupart sinon tous les pays de la région ont défini clairement leurs intentions en matière de politiques d'ECD. Le contenu de ces déclarations générales est le plus souvent judicieux et positif.

1. L'inventaire a été réalisé dans le cadre de la Task Force « Education et jeunesse » (Processus de Graz renforcé) du Pacte de stabilité pour l'Europe du Sud-Est et de son Groupe de travail sur l'Education à la citoyenneté démocratique et la gestion de la diversité ; voir : www.see-educoop.net.

2. *Inventaire des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique et de gestion de la diversité en Europe du Sud : Analyse régionale*, Cameron Harrison et Bernd Baumgartl, 2001 ; voir le site Internet du Conseil de l'Europe : www.coe.int/ECD -> publications -> politiques.

- Certaines données font apparaître, bien qu'avec des différences selon les pays, un manque d'efficacité des pratiques d'ECD à l'école, notamment du fait de : a) l'absence de plans détaillés définissant les tâches et les responsabilités des différents acteurs pour la mise en œuvre des politiques ; b) l'absence de politiques globales de formation des enseignants à l'ECD ; c) l'absence de contrôle systématique des progrès ou de système d'assurance de la qualité (AQ).

Ces données montrent l'écart existant en matière d'ECD entre les politiques et les pratiques, entre les déclarations et ce qui se passe effectivement au niveau des écoles.

L'enquête menée en Europe du Sud-Est a été suivie par une *Etude paneuropéenne des politiques d'ECD*, publiée par le Conseil de l'Europe en 2004, qui a abouti à des conclusions très semblables pour l'ensemble de l'Europe.³

Le présent *Outil* vise à combler l'écart entre les politiques et les pratiques d'ECD. Il s'inscrit également dans le mouvement d'intérêt qui se manifeste aujourd'hui parmi les décideurs du monde entier pour l'assurance de la qualité dans l'éducation en tant qu'approche visant à améliorer à la fois la gouvernance de l'éducation et les pratiques et performances d'enseignement et d'apprentissage des écoles.

Au niveau international, l'*Outil* contribue à la réalisation de l'Objectif n° 6 du Cadre d'action de Dakar sur l'éducation pour tous : « améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation et garantir son excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante ».

L'*Outil* s'inscrit également dans le Programme mondial pour l'éducation aux droits de l'homme, lancé par l'Assemblée générale des Nations Unies en décembre 2004, et en particulier dans le Plan d'action correspondant à la première phase de ce programme (2005-2007), qui est axé plus particulièrement sur les systèmes d'enseignement primaire et secondaire.

Elaboration de l'*Outil* pour l'assurance de la qualité de l'ECD à l'école

L'*Outil* pour l'assurance de la qualité de l'ECD à l'école (« *Outil* ECD-AQ ») a été développé comme suivi direct du premier inventaire des politiques d'ECD en Europe du Sud-Est par une équipe d'experts des pays de la région – sous la coordination du Centre d'étude des politiques d'éducation (CEPS) de l'université de Ljubljana – qui se sont appuyés également sur le soutien d'experts et l'expérience de l'Europe de l'Ouest.⁴ La rédaction de l'*Outil* fait partie d'un projet général visant à introduire l'assurance de la qualité de l'ECD en Europe du Sud-Est. Ce projet, lancé dans le cadre du Pacte de stabilité, a été approuvé par l'UNESCO et soutenu par le Conseil de l'Europe.⁵

L'*Outil* est basé sur les pratiques existant aujourd'hui en Europe. Son développement a inclus :

- la réalisation d'un bilan et des discussions entre experts sur l'assurance de la qualité de l'éducation et de l'ECD en Europe du Sud-Est ;

3. *Etude paneuropéenne des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique*, ISBN : 92-871-5607-7, Conseil de l'Europe, 2004.

4. Voir *Annexe 1*.

5. Pour une présentation détaillée du projet « Education à la citoyenneté démocratique : traduire les politiques en pratiques efficaces au moyen de l'assurance de la qualité » (projet ECD-AQ), voir le site www.see-educoop.net/portal/edcqa.htm.

- l'examen des modèles et instruments d'assurance de la qualité de l'éducation et de l'ECD utilisés notamment en Suède, dans la Communauté flamande de Belgique, en Irlande et au Royaume-Uni (avec des ressources spécifiques d'Angleterre, du pays de Galles, d'Ecosse et d'Irlande du Nord)⁶ ;
- l'élaboration de projets de l'*Outil* qui ont été discutés au cours de quatre réunions du groupe de rédaction ;
- la validation du projet d'*Outil* qui a été soumis à des experts et praticiens d'Europe du Sud-Est (Roumanie, Croatie, Slovaquie, Monténégro) et au niveau international ;
- la discussion de l'*Outil* lors d'un séminaire qui a regroupé des représentants des ministères de l'Éducation, des directeurs d'établissement, des enseignants, des inspecteurs de l'enseignement et des ONG (en particulier d'Europe du Sud-Est).

L'*Outil*, par conséquent, s'enracine fortement dans l'expérience et la situation des pays d'Europe du Sud-Est dont les enjeux sont nettement définis. Cependant, il a été conçu de manière à intéresser aussi d'autres pays en Europe et dans le monde. Il s'agit en effet d'un *Outil* générique ; la logique qui le sous-tend prévoit que l'une des premières étapes de son utilisation dans un contexte nouveau doit être son adaptation aux conditions particulières (locales, nationales, européennes et internationales) dans lesquelles on envisage de l'utiliser. Cet *Outil* est proposé comme un point de départ et une aide à tout pays désireux de renforcer ses politiques et ses pratiques en matière d'ECD.

L'*Outil* ECD-AQ est inclus dans la Mallette ECD préparée par le Conseil de l'Europe dans le cadre de l'Année européenne pour l'éducation à la citoyenneté en 2005 et complète les autres outils de la Mallette ECD.⁷ Il servira aussi de ressource lors de la première phase (2005 – 2007) du Programme mondial pour l'éducation aux droits de l'homme mentionné plus haut.

2. Quelle est la structure de l'*Outil* et à quoi sert-il ?

Objectif de l'*Outil*

L'*Outil* vise à fournir aux personnes chargées de la planification et de la mise en œuvre de l'ECD au sein de l'éducation formelle des principes, instruments, méthodologies et options pour définir des objectifs, évaluer leur réalisation et améliorer les performances en matière d'ECD dans les écoles et dans l'ensemble du système éducatif.

Structure de l'*Outil*

Il s'agit d'un *Outil* pour l'assurance de la qualité de l'Éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) à l'école. L'*Outil* est organisé de la manière suivante :

-
6. On trouvera la liste complète des ressources sur le site du projet ECD-AQ : www.see-educoop.net/portal/edcqa.htm.
 7. Outil 1 : Questions essentielles pour les politiques d'ECD ; Outil 2 : La gouvernance démocratique dans l'éducation ; Outil 3 : La formation des enseignants à l'Éducation à la citoyenneté démocratique et à l'Éducation aux droits de l'homme.

- L'*Outil* étant axé sur l'ECD, il commence au *chapitre 2*, « Qu'est-ce que l'ECD et quel est son rôle à l'école ? », par une présentation des caractéristiques et principes essentiels de l'ECD.
- Il présente ensuite, aux *chapitres 3 et 4* l'assurance de la qualité dans l'éducation en général :
 - le *chapitre 3*, « Qu'est-ce que l'assurance de la qualité et pourquoi est-elle importante ? » fournit des définitions, présente les éléments essentiels et décrit les processus de l'assurance de la qualité ;
 - le *chapitre 4*, « Qu'est-ce que la planification du développement scolaire et comment la mettre en œuvre ? », présente de manière détaillée les caractéristiques et étapes essentielles de la planification du développement scolaire en tant qu'élément central de l'assurance de la qualité.
- Les *chapitres 5, 6 et 7* combinent l'approche de l'assurance de la qualité et celle de l'ECD :
 - le *chapitre 5*, « Cadre d'évaluation de l'ECD », comprend un instrument d'évaluation sous forme d'indicateurs de qualité spécifiques pour l'ECD ;
 - le *chapitre 6*, « Planification du développement scolaire de l'ECD », explique comment mener à bien l'auto-évaluation et la planification du développement de l'ECD dans les écoles ;
 - le *chapitre 7*, « Vers un système d'assurance de la qualité de l'ECD », examine les éléments clés de l'assurance de la qualité de l'ECD au niveau du système éducatif.

La *figure 1* ci-dessous montre quelle est la structure de l'*Outil*.

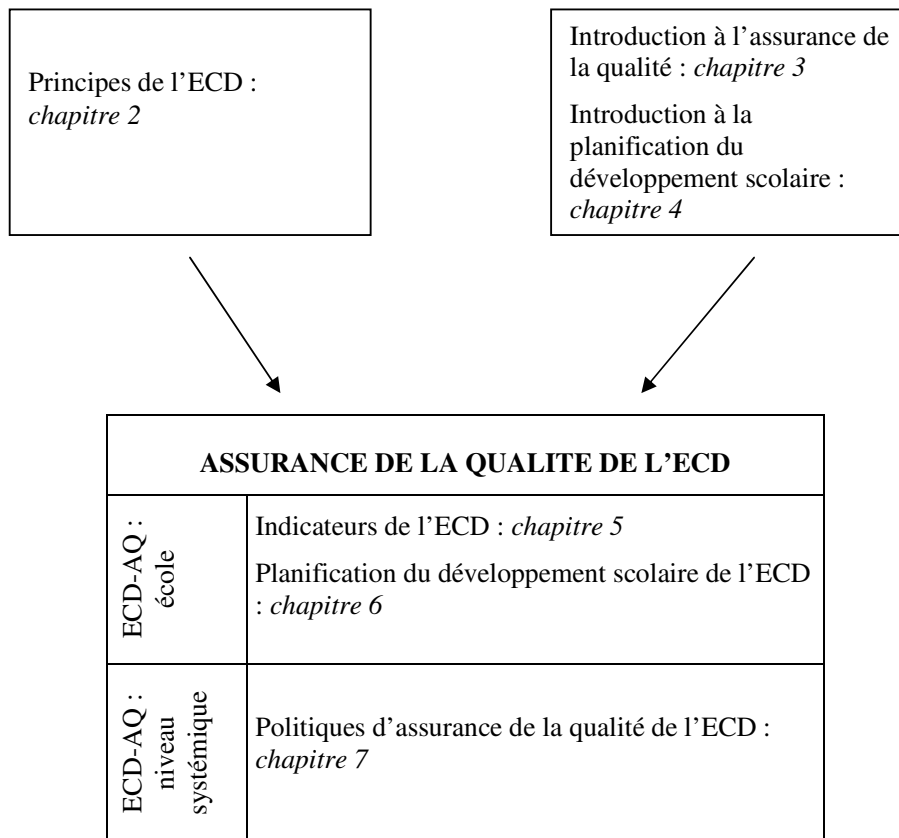


Figure 1. Structure de l'*Outil*

Catégories d'acteurs auxquels s'adresse l'*Outil*

Les principaux acteurs auxquels s'adresse l'*Outil* sont : les décideurs qui interviennent dans le domaine de l'ECD et de l'assurance de la qualité au niveau du système éducatif, les gestionnaires de l'éducation au sein des ministères et des autorités locales et les inspecteurs de l'enseignement. Au niveau des écoles, l'*Outil* s'adresse aux chefs d'établissement, aux enseignants, aux élèves et aux parents.

L'*Outil* pourra aussi intéresser toute personne active dans le domaine de l'ECD ou concernée par ces questions, ainsi que d'autres acteurs susceptibles d'en favoriser l'application, en particulier certaines ONG.

Idées fondamentales sur lesquelles repose l'*Outil*

Approche de l'Outil

L'*Outil* présente à titre indicatif un certain nombre de bonnes pratiques, notamment sur l'ECD, l'assurance de la qualité (AQ), le travail en équipe ou le style de direction. Il n'est pas neutre, ni sans parti pris, car il repose sur un point de vue bien défini et des principes fondamentaux au sujet de l'ECD et de l'AQ. Toutefois, il ne présume pas que les éléments présentés existent à l'intérieur des systèmes éducatifs, ni qu'une solution unique doit s'appliquer dans tous les cas. L'*Outil* définit des objectifs possibles à atteindre par l'apprentissage et au moyen de processus d'innovation.

L'*Outil* présente une définition des notions essentielles de l'ECD-AQ. Il fournit aussi les premières indications sur les moyens de mettre en œuvre l'ECD-AQ. Cependant, l'*Outil* ne constitue pas un manuel mais plutôt un moyen de sensibilisation et d'incitation à la réflexion et un guide pour l'action en ce domaine. Il s'agit d'un document de référence.

Education à la citoyenneté démocratique (ECD)

L'approche de l'ECD adoptée dans cet *Outil* combine plusieurs éléments qui sont définis au *chapitre 2*. Cette approche s'inscrit dans le droit fil du consensus qui commence à apparaître dans l'ensemble de l'Europe, notamment grâce au travail du Conseil de l'Europe en ce domaine. Il s'agit d'une approche globale de l'ECD à l'école selon laquelle :

- chaque école doit avoir une politique explicite en matière d'ECD ;
- chaque école doit transmettre les valeurs de l'ECD (rôle formateur de l'école) en relation avec des connaissances et des compétences ;
- l'ECD doit être prise en compte dans toutes les matières du programme d'enseignement et dans l'ensemble de la vie scolaire. L'ECD, autrement dit, est bien plus qu'une matière d'enseignement. Elle implique la dissémination des valeurs de l'ECD et la participation de tous les acteurs concernés et exige, par conséquent, un travail en coopération dans l'ensemble de l'école.

Il se peut que cette approche ne soit aujourd'hui explicitement approuvée et systématiquement mise en œuvre dans aucun pays. Cependant, elle fournit des lignes directrices pour les bonnes pratiques en matière d'ECD, ainsi que pour adapter l'*Outil* à chaque situation nationale ou scolaire. Ces lignes directrices sont particulièrement utiles dans la mesure où l'ECD et l'assurance de la qualité deviennent des priorités des politiques éducatives dans de nombreux pays en Europe et au-delà.

Assurance de la qualité

Bien qu'il existe un consensus croissant sur l'intérêt de l'assurance de la qualité en tant qu'approche permettant d'améliorer l'enseignement et d'atteindre effectivement certains objectifs éducatifs définis⁸, l'assurance de la qualité dans l'éducation se développe selon des voies différentes en Europe, en fonction des principes et des priorités propres à chaque système éducatif.

Les grands principes génériques, l'approche et les divers éléments de l'assurance de la qualité dans l'éducation sont présentés en détail au chapitre 3. Cet *Outil* repose sur l'idée que, pour être efficace, un système éducatif doit faire en sorte que ces divers éléments soient liés entre eux et se renforcent mutuellement.

L'*Outil* considère d'autre part que l'assurance de la qualité doit intervenir à la fois au niveau de chaque école, notamment au moyen de l'auto-évaluation et de la planification du développement, et au niveau de l'ensemble du système, en particulier au moyen de l'obligation de justification et de mesures de soutien.

ECD et assurance de la qualité

Il existe une relation très étroite entre l'AQ et l'ECD. Les principes de l'ECD constituent des éléments essentiels d'un enseignement de qualité. Les principes de l'ECD sont aussi intrinsèques aux processus d'AQ car ils impliquent notamment le partage des responsabilités, la transparence et l'obligation de rendre des comptes, la responsabilisation des individus dans une optique de changement et la décentralisation des processus de décision. Rendre explicites les principes de l'ECD à l'intérieur des différents éléments de l'assurance de la qualité est un moyen de renforcer la gouvernance démocratique dans le domaine de l'éducation. C'est pourquoi le *chapitre 7* examine en détail les liens existant entre les éléments essentiels d'un système d'AQ et l'ECD.

Cet *Outil* cherche principalement à mettre à profit l'approche en termes d'assurance de la qualité pour renforcer l'efficacité des pratiques d'ECD. Il est donc axé de manière spécifique sur l'assurance de la qualité de l'ECD (ECD-AQ) dans les écoles et sur les moyens requis au niveau du système pour mettre en œuvre et soutenir l'ECD-AQ.

Un processus spécifique d'ECD-AQ, cependant, ne peut exister de manière isolée. Il doit s'inscrire dans un système général d'assurance de la qualité de l'éducation au niveau national. La mise en place de l'ECD-AQ requiert l'existence préalable d'un système efficace d'AQ au sein du système éducatif.

3. Comment utiliser l'*Outil* ?

Dans le contexte européen, le système éducatif, l'ECD et l'assurance de la qualité varient d'un pays à l'autre. Cet *Outil* pourra donc être utilisé de manières différentes, en fonction de la situation particulière de chaque pays ou bien selon que l'on adoptera pour point de départ l'ECD, l'assurance de la qualité ou les deux à la fois ; il pourra notamment être utilisé à des fins de sensibilisation à l'ECD et à l'AQ, comme point de départ pour créer un système d'AQ ou encore pour intégrer l'ECD dans les systèmes d'AQ existants.

8. Forum de Prague 2003, « La qualité de l'éducation et le projet démocratique », Conseil de l'Europe, CD-ED(2003)9 ; Conseil de l'Europe, Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation, 21^{ème} session, Athènes, (Grèce), novembre 2003.

Du point de vue de l'ECD, tout d'abord, l'*Outil* est un moyen de s'attaquer aux problèmes difficiles, que l'on retrouve dans toute l'Europe, que posent l'insertion de l'ECD dans les pratiques scolaires et la mise en œuvre effective de l'ECD dans l'ensemble du système éducatif :

- l'*Outil* et, en particulier, les *chapitres 2 et 5* pourront être utilisés en complément d'autres matériaux pour développer la compréhension de l'ECD et l'intérêt pour ses concepts fondamentaux et ses pratiques ;
- la mise en œuvre de l'AQ de l'ECD à l'aide des *chapitres 5, 6 et 7* aidera à identifier la situation de l'ECD à l'école ou dans un pays, notamment en recensant les éléments présents et les lacunes, et à définir une stratégie pour améliorer cette situation ;
- dans les pays où existent des systèmes performants d'AQ, l'*Outil* fournira des instruments et des lignes directrices spécifiques au sujet de l'ECD-AQ, en particulier aux *chapitres 5, 6 et 7*, qui devront être adaptés et intégrés dans les processus d'AQ existants.

Du point de vue de l'AQ de l'éducation en général, l'*Outil* ECD-AQ pourra aussi servir d'incitation à créer ou à améliorer les éléments essentiels d'un système d'AQ, tels que définis en particulier aux *chapitres 3 et 4* :

- là où l'assurance de la qualité est peu développée ou non-existante, l'ECD pourra constituer un domaine pilote important pour le développement de l'AQ ; la réflexion et une discussion publique ouverte sur la qualité de l'ECD et les mécanismes pertinents d'AQ pourront en effet conduire à débattre de l'ensemble du système éducatif ;
- l'introduction de processus visant à améliorer l'enseignement ou à le rendre plus efficace et démocratique aura très certainement des incidences positives sur les politiques et les pratiques d'ECD.

Dans tous les cas, et quel que soit le but recherché, l'*Outil* ECD-AQ devra être adapté à la situation particulière de chaque pays. Ceci nécessitera en particulier de :

- passer en revue les politiques et pratiques existantes en matière d'ECD et d'AQ à l'aide des divers outils développés au niveau national ou par les organisations internationales, y compris les outils inclus dans la Mallette de l'ECD du Conseil de l'Europe ;
- examiner les résultats actuels et l'écart éventuel existant entre les lignes directrices de l'*Outil* et la situation dans le pays ;
- identifier les priorités et les besoins correspondants et développer une stratégie globale en matière d'ECD-AQ ;
- non seulement traduire l'*Outil* mais aussi le réorganiser ou le refondre en fonction de ces priorités et de ces besoins ;
- regrouper et se baser sur les éventuels éléments et/ou initiatives disparates en matière d'ECD et d'AQ;

- introduire l'*Outil* et intégrer son utilisation dans les politiques et pratiques d'ECD et d'AQ existantes ;
- former les acteurs concernés à l'utilisation de l'*Outil* et l'introduire sous forme de projet pilote dans un petit nombre d'écoles ;
- réfléchir au développement des politiques nécessaire à la mise en place d'un mécanisme efficace d'ECD-AQ.

Il serait souhaitable, dans l'idéal, de créer une équipe nationale de développement de l'ECD-AQ regroupant des représentants des différents acteurs concernés, afin de définir la stratégie la mieux adaptée.

Chapitre 2 : Qu'est-ce que l'ECD et quel est son rôle à l'école ?

Ce chapitre développe le cadre conceptuel de l'Education à la citoyenneté démocratique pour l'ensemble de l'Outil :

- *en donnant une définition de l'ECD ;*
- *en examinant où et comment l'ECD a lieu à l'école ;*
- *en discutant des aspects essentiels du renforcement des capacités d'ECD dans les écoles.*

Les principes de l'ECD ainsi définis serviront de base à l'assurance de la qualité de l'ECD et il y sera constamment fait référence par la suite, tout particulièrement dans les chapitres 5, 6 et 7.

1. Introduction

Les notions et la terminologie utilisées pour définir l'Education à la citoyenneté démocratique (ECD) en Europe et dans le monde entier sont extrêmement variées : citoyenneté active, éducation civique, éducation politique, éducation à la citoyenneté, éducation sociale, éducation aux droits de l'homme...

Il existe aussi d'importantes différences quant à :

- la place de l'ECD à l'intérieur des politiques d'éducation, c'est-à-dire comme politique distincte en matière d'ECD ou bien comme élément des dispositions générales concernant le système éducatif *et*
- la manière dont celle-ci est définie et conçue en relation avec les écoles et le programme d'enseignement (nombre d'heures allouées, matière séparée ou thème transversal, matière obligatoire ou à option).

D'un côté, l'ECD est étroitement liée à un contexte ; elle est développée et mise en œuvre au niveau local en tenant compte de besoins et de priorités spécifiques, ainsi que des particularités culturelles et sociales. D'un autre côté, cependant, l'ECD apparaît aussi de plus en plus dans l'ensemble de l'Europe comme une référence commune reposant sur les principes et l'approche présentés ci-dessous.

2. Qu'est-ce que l'ECD ?

L'Education à la citoyenneté démocratique (ECD) est un ensemble de pratiques et d'activités visant à préparer les jeunes et les adultes à participer activement à la vie démocratique en exerçant leurs droits et en assumant leurs responsabilités au sein de la société. L'ECD, autrement dit, a pour but d'apprendre aux jeunes à devenir des citoyens et à vivre dans une société démocratique.

Cette définition provisoire permet de mettre en évidence les caractéristiques suivantes de l'ECD : a) il s'agit d'une expérience d'apprentissage qui se poursuit tout au long de la vie ; b) elle a pour objectif ultime de préparer les individus et les communautés à la participation civique et politique ; c) elle repose sur le respect des droits et l'acceptation des responsabilités ; d) elle accorde une grande valeur à la diversité culturelle et sociale. Ces quatre caractéristiques montrent que l'ECD constitue avant tout un objectif général des politiques d'éducation. Elle dépasse le simple niveau des pratiques d'enseignement ou des divers contenus ou méthodes pour l'apprentissage de la démocratie et se distingue d'une matière d'enseignement comme l'éducation civique. En tant qu'objectif éducatif, l'ECD est fondée sur des valeurs dans la mesure où elle cherche à promouvoir les principes et les valeurs de la démocratie et des droits de l'homme (comme la dignité humaine, l'égalité, la solidarité, la non-discrimination, le pluralisme et la primauté du droit) dans l'ensemble du système éducatif.

L'ECD : une priorité des politiques et des pratiques d'éducation

L'Education à la citoyenneté démocratique (ECD) joue un rôle essentiel dans les réformes éducatives en cours dans de nombreux pays européens. A cet égard, il est important de mentionner que l'ECD :

- doit être au centre des réformes et de la mise en œuvre des politiques éducatives ;
- est un facteur d'innovation sur le plan de l'organisation et de la gestion du système éducatif dans son ensemble, ainsi que des programmes et des méthodes pédagogiques.

Source : Recommandation (2002)12 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe aux Etats membres relative à l'éducation à la citoyenneté démocratique.

Principes de l'ECD

L'Education à la citoyenneté démocratique (ECD) :

- repose sur les principes fondamentaux des droits de l'Homme, de la démocratie pluraliste et de la primauté du droit;
- fait en particulier référence aux droits et responsabilités, à l'engagement, à la participation et à l'appartenance, ainsi qu'au respect de la diversité;
- englobe toutes les tranches d'âge et tous les pans de la société;
- vise à donner aux jeunes et aux adultes les moyens de prendre une part active dans une société démocratique, et à consolider ainsi la culture démocratique;
- concourt à combattre la violence, la xénophobie, le racisme, le nationalisme agressif et l'intolérance;
- contribue à la cohésion sociale, à la justice sociale et au bien commun;
- renforce la société civile grâce à des citoyens avisés, bien informés, et démocratiquement compétents;
- doit être différenciée selon les contextes nationaux, sociaux, culturels et historiques.

Source : « Projet de lignes directrices communes sur l'ECD », adopté lors de la 20^{ème} session de la Conférence permanente des ministres de l'Education du Conseil de l'Europe, Cracovie, Pologne, octobre 2000.⁹

9. Annexe à la Résolution sur les résultats et conclusions des projets terminés dans le cadre du Programme à moyen terme 1997-2000.

3. Place et modalités de l'ECD à l'école

L'ECD est un apprentissage qui se poursuit tout au long de la vie, en toutes circonstances et dans toutes les formes d'activités humaines. Elle couvre toute la durée de la vie mais aussi tout l'espace de la vie de l'individu car elle inclut toute une série de contextes d'apprentissage tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des institutions formelles (apprentissage non-formel et informel, parents et famille, communautés locales).

L'école, cependant, constitue un lieu essentiel de l'ECD dans la mesure où : a) elle permet l'acquisition systématique de connaissances portant sur la citoyenneté ; b) elle facilite l'expérience à un âge précoce de formes de vie démocratiques (participation, négociation collective, représentation) ; c) elle est une institution d'intérêt public soumise à l'obligation de rendre des comptes et à un contrôle public ; d) elle constitue un espace régi par le droit où divers acteurs travaillent et vivent ensemble ; e) il s'agit d'une organisation autonome qui gère son propre développement.

L'ECD correspond à des objectifs et des processus d'enseignement et d'apprentissage. L'ECD est une forme «d'alphabétisation» au monde permettant de comprendre ce qui se passe dans la vie publique, d'acquérir intelligence et « lucidité », de développer connaissances et compréhension, esprit critique et appréciation indépendante de la situation locale, nationale, européenne ou mondiale. L'ECD est un apprentissage social ; elle permet d'apprendre dans la société, sur la société et pour la société. Elle accorde, dans les aptitudes et compétences qu'elle cherche à développer, une importance égale aux connaissances, aux valeurs et aux attitudes et à la capacité d'agir et de participer à l'intérieur d'une société démocratique et multiculturelle. Pour enseigner ces aptitudes et compétences, il est nécessaire de faire appel à des méthodes pédagogiques basées à la fois sur la transmission de connaissances et sur l'expérience pratique ; ces méthodes doivent être axées sur l'apprenant(e), valoriser sa situation et son expérience propres, susciter chez lui/elle autonomie et responsabilité dans le processus d'apprentissage, dans le contexte scolaire et dans la société en général. L'ECD met en jeu des approches multiples et interdépendantes de l'apprentissage comme l'éducation civique, l'éducation aux droits de l'Homme, l'éducation interculturelle, l'éducation à la paix, l'éducation au développement durable, l'éducation mondiale et l'éducation aux médias.

Comme dans d'autres domaines éducatifs, l'enseignant d'ECD a pour rôle principal de transmettre des connaissances et de stimuler l'apprentissage des contenus de l'ECD, ainsi que des valeurs, des compétences, des attitudes et des modes d'interaction correspondants. L'enseignant incarne aussi certains principes et certaines règles qui sont au fondement de la démocratie. Enfin, l'enseignant, par ses attitudes et comportements, transmet les principes de l'ECD à ses élèves.

L'ECD repose aussi sur une approche de l'école comme un tout. Le contexte scolaire, en effet, comprend de nombreuses situations d'apprentissage où l'ECD intervient :

- activités de direction et de gestion : règlements, processus de décision internes, répartition du pouvoir, gouvernance, partage des responsabilités, responsabilité publique, projets de développement, planification, évaluation et suivi institutionnels, communication, répartition des ressources, participation et responsabilisation ;
- vie scolaire et activités quotidiennes de la communauté scolaire : activités de groupe, emblèmes dominants, représentation de l'autorité, climat scolaire, direction informelle, relations interethniques ;

- participation des élèves aux comités et conseils d'établissement, parlements d'élèves, groupes d'intérêt et de pression, activités volontaires, travail jeunesse, vie communautaire, médias produits par les élèves ;
- relations : apprentissage par les pairs, médiation et initiation, programme « caché » (apprentissage informel et interpersonnel), réseaux en ligne, relations entre élèves et entre enseignants, relations entre enseignants et parents, relations entre enseignants et élèves, relations entre chef d'établissement et enseignants, liens entre l'école et la communauté locale ;
- activités en classe : méthodes et matériaux de soutien, évaluation et notation, styles d'enseignement, discipline, ambiance, rôles, travail en groupes, activités non-formelles / hors-programme, résultats de l'apprentissage.

4. Renforcement des capacités de l'ECD à l'école

L'école dispense de manière professionnelle et systématique des connaissances spécialisées et permet l'acquisition précoce de compétences sociales, culturelles et essentielles pour la vie dans un contexte d'apprentissage complexe. Pour réussir dans cette tâche, l'école doit incarner les mêmes principes que ceux qui animent le programme d'ECD. L'enseignement et l'apprentissage – et le contexte d'apprentissage – doivent être bien articulés. Ceci exige la mise en place d'un processus de renforcement des capacités dans l'ensemble de la vie scolaire, afin de développer toute une gamme de compétences de gouvernance et de gestion basées sur des connaissances, des aptitudes, des valeurs et des attitudes. Ce processus doit renforcer la participation, les droits et les responsabilités et la diversité, qui sont les facteurs essentiels de l'apprentissage de la citoyenneté et de la démocratie.

On trouvera ci-dessous quelques exemples d'orientations pour les chefs d'établissement, les enseignants et les instances de direction :

Participation

- ***Connaissances et compréhension :***
 - comprendre la relation entre la participation, les performances individuelles et les missions de l'école en tant qu'organisation ;
 - identifier les moyens, les règles et réglementations au moyen desquels les différents acteurs peuvent participer aux processus de décision et influencer sur eux ;
 - expliquer pourquoi la connaissance de la gouvernance démocratique et des valeurs et principes sous-jacent est importante pour l'assurance de la qualité.
- ***Compétences :***
 - développer les relations de coopération entre les enseignants, entre l'école et les parents et entre l'école et la communauté ;
 - favoriser le développement d'un sentiment de responsabilité et une contribution égale des différents acteurs ;

- baser la gestion de l'école et la gouvernance sur des objectifs communs, un soigneux travail de planification, un suivi responsable, l'auto-évaluation et l'obligation de rendre des comptes ;
- soutenir les structures de participation scolaires (comités d'établissement, parlements d'élèves, délégués de classe) et coopérer avec elles.
- ***Valeurs et attitudes :***
 - apprendre à résoudre et expliquer les problèmes déontologiques qui peuvent se poser dans les processus de décision à l'école ;
 - développer un sentiment de confiance mutuelle et de vie en commun ;
 - valoriser l'initiative, la créativité et le désir de participation.

Droits et responsabilités

- ***Connaissances et compréhension :***
 - connaître les principales catégories de droits fondamentaux, ainsi que les instruments internationaux et les textes législatifs correspondants ;
 - apprendre à connaître les règles régissant les institutions publiques et la vie de la société ;
 - comprendre la complémentarité entre le respect des droits et l'acceptation de responsabilités dans une organisation autonome.
- ***Compétences :***
 - reconnaître le droit de tous les acteurs scolaires à être traités équitablement et les inciter à traiter autrui de la même façon ;
 - promouvoir en toutes circonstances le respect de la loi ;
 - valoriser le rôle des enseignants et des élèves en tant que titulaires de droits ;
 - développer un projet scolaire basé sur les droits et le partage des responsabilités ;
 - être capable d'envisager d'autres points de vue et d'autres données.
- ***Valeurs et attitudes :***
 - valoriser soi-même et autrui, développer la confiance en soi, le respect de soi et l'autodiscipline ;
 - combattre la partialité, les préjugés, les stéréotypes et la discrimination ;
 - promouvoir un intérêt actif pour les questions de droits de l'homme.

Valoriser la diversité

- ***Connaissances et compréhension :***

- comprendre de quelle façon les facteurs culturels et moraux agissent sur les décisions et les actes des individus ;
- identifier les facteurs de diversité dans la vie scolaire (facteurs ethniques, religieux, sociaux ou linguistiques et facteurs liés à la différence des sexes) ;
- comprendre les avantages de la diversité pour la gouvernance et la gestion de l'école (diversité de choix, diversité d'origine et de contribution, enrichissement mutuel sur le plan culturel).

- ***Compétences :***

- fournir des opportunités d'apprentissage diversifiées afin de répondre à la diversité des besoins, des intérêts, des capacités et des origines culturelles ;
- promouvoir l'égalité des chances ;
- encourager une clarification des valeurs et promouvoir l'empathie et l'apprentissage interculturel ;
- fournir des occasions de répondre à des points de vue divers (dans les comités d'établissement, les conseils d'élèves ou de jeunes) ;
- apprendre à prévenir et à gérer les conflits liés à la diversité ;
- faire participer les parents appartenant à des minorités aux activités scolaires et processus collectifs de décision (en tant que membres à part entière des comités d'établissement, participants bénévoles aux activités de plein air, assistants d'enseignement, intervenants ou personnes utiles pour accéder à certaines ressources).

- ***Valeurs et attitudes :***

- promouvoir les principes du pluralisme, de la non-discrimination et de la justice sociale ;
- valoriser la diversité en tant que source de richesse ;
- encourager le dialogue et la coopération.

Le renforcement des capacités de l'ECD est un processus de développement professionnel de longue durée. Les enseignants et les chefs d'établissement se perfectionnent au cours de leur carrière et acquièrent ces capacités de manière progressive. Ils ont donc besoin d'un soutien et de formations.

L'assurance de la qualité de l'ECD à l'école est un moyen de renforcer les capacités et de favoriser le développement professionnel en vue de l'ECD dans la mesure où elle permet d'identifier les besoins et de planifier les activités de formation¹⁰ et le soutien en ce domaine.

Avant de présenter comment fonctionne l'assurance de la qualité de l'ECD, les *chapitres 3 et 4* expliquent ce qu'est l'assurance de la qualité de l'éducation en général.

10. Les compétences requises des enseignants et les méthodes de formation à l'ECD et à l'éducation aux droits de l'homme sont présentées notamment dans : « formation aux droits de l'homme : un manuel de méthodologie de formation aux droits de l'homme » de l'OHCHR et dans l'« Outil de la formation des enseignants pour l'ECD et aux droits de l'homme dans le cadre du Conseil de l'Europe », inclus dans la Mallette ECD.

Chapitre 3 : Qu'est-ce que l'assurance de la qualité et pourquoi est-elle importante ?

Ce chapitre fournit un aperçu de l'assurance de la qualité dans l'éducation et notamment de son origine et de ses éléments essentiels. Le chapitre explique aussi :

- *ce qui distingue l'assurance de la qualité du contrôle de la qualité ;*
- *quels sont les processus de l'assurance de la qualité ;*
- *pourquoi l'assurance de la qualité forme un système.*

Ces aspects de l'assurance de la qualité de l'éducation seront appliqués à l'ECD dans les chapitres 5, 6 et 7.

1. Améliorer l'éducation

Les systèmes d'éducation publique ont pour mission d'offrir la meilleure éducation possible à tous les jeunes auxquels ils s'adressent. Les valeurs humaines fondamentales présentent un caractère immuable et c'est pourquoi certains aspects de la vie et de l'apprentissage scolaires demeurent les mêmes d'une génération à l'autre. D'un autre côté, le monde dans lequel grandissent les jeunes évolue constamment et ceux-ci, pour se l'approprier et le former, doivent surmonter à chaque génération des défis nouveaux importants. Il existe donc aussi certains aspects de la culture scolaire et des pratiques scolaires qui sont sujets au changement et qui évoluent en fonction des nouveaux défis qui apparaissent.

Il revient à chaque génération d'enseignants et d'éducateurs de poursuivre cette tâche, en préservant les aspects positifs des pratiques antérieures et en évoluant pour répondre au défi de la nouveauté. Cette tâche, déjà bien assez difficile à remplir au niveau d'une école ou d'un enseignant, pose un véritable défi à l'échelle du système scolaire. Cependant, le public paie pour avoir un système scolaire efficace et de qualité et les jeunes sont en droit d'espérer accéder à un tel système. Les hommes et femmes politiques sont élus notamment pour fournir un système d'éducation efficace et de qualité et ils doivent faire en sorte d'y parvenir.

Dans le monde entier, cependant, cette tâche – la tâche de concevoir et de mettre en œuvre une politique efficace de développement de l'éducation – se révèle extrêmement difficile à mener à bien. Toute une gamme d'approches différentes (développement des programmes, formation continue des enseignants, autonomie et responsabilisation des écoles)

ont été mises en œuvre à cette fin. Toutefois, jusqu'à une date récente, l'objectif d'une véritable amélioration du système scolaire est apparu difficile à atteindre et onéreux. Depuis le début des années 90 s'est développée une approche cohérente du développement éducatif combinant l'ensemble de ces éléments et d'autres formes de responsabilité qui ne constitue pas seulement une méthodologie ou une présentation de bonnes pratiques. Cette approche dynamique impliquant notions et théories, rôles et responsabilités, activités et interactions spécifiques est aujourd'hui appelé « assurance de la qualité » et l'on a pu montrer qu'elle favorise la mise en œuvre des politiques et est efficace pour renforcer les pratiques à l'école et en classe.

Du point de vue de la gouvernance démocratique, l'assurance de la qualité est un moyen efficace de combler l'écart entre les politiques et les pratiques. Du point de vue des écoles et des enseignants, elle constitue un moyen pratique de fournir l'aide et le soutien de qualité qui sont nécessaires pour parvenir à une véritable amélioration de l'éducation offerte aux jeunes. Enfin, du point de vue des jeunes eux-mêmes, l'assurance de la qualité semble permettre un enseignement meilleur et plus pertinent et l'amélioration du niveau des performances dans les domaines prioritaires.

2. Contrôle de la qualité et assurance de la qualité

Les expressions de « contrôle de la qualité » et d'« assurance de la qualité » sont souvent utilisées de façon interchangeable, comme si elles étaient synonymes. D'un point de vue conceptuel, cependant, ces deux expressions ont des sens très éloignés. Le contrôle de la qualité (CQ) cherche à imposer un contrôle sur un système. Le contenu essentiel de cette approche est le suivant : « Nous les responsables savons non seulement ce qu'il faut faire mais aussi comment le faire. Vous les travailleurs devez faire exactement ce que nous vous disons. Et nous allons mettre en place un « service d'ordre », le service du contrôle de la qualité, qui vérifiera que vous appliquez bien nos instructions ».

Par contre, le contenu fondamental de l'approche basée sur l'assurance de la qualité est le suivant : « Mettons-nous d'accord sur ce que nous devons faire. Nous – ceux qui assument démocratiquement des responsabilités, ceux qui occupent des fonctions de pouvoir – reconnaissons qu'il s'agit là d'une tâche complexe et difficile et vous – les travailleurs – savez beaucoup mieux que nous comment la mettre effectivement en œuvre. Nous allons donc créer les conditions qui vous permettront de déterminer par vous-mêmes, en exerçant votre jugement, de quelle façon agir. Nous vous apporterons le soutien nécessaire pour que vous puissiez mettre en place les stratégies définies au préalable et, dans un esprit de coopération, contrôlerons les progrès accomplis pour parvenir au bon résultat ! »

3. Caractéristiques des systèmes d'AQ dans l'éducation scolaire

De nombreux pays ont introduit des systèmes d'AQ afin de renforcer l'efficacité de l'enseignement scolaire. De leur expérience se dégagent certaines leçons. Les systèmes d'AQ les plus efficaces comprennent les éléments énumérés ci-dessous. Dans un système d'AQ, ces divers éléments doivent être présents et fonctionner de manière efficiente mais aussi être organisés de manière interdépendante, comme un tout cohérent. Un système d'AQ :

- repose sur des dispositions permettant aux écoles de devenir l'acteur principal chargé d'assurer la qualité des prestations d'enseignement et le développement progressif d'objectifs autonomes ;

- permet aux écoles de prendre des décisions de planification de leur développement en les soutenant dans l'application de ces décisions ;
- analyse clairement, en coopération avec les écoles, les objectifs éducatifs nationaux et les programmes nationaux d'enseignement du point de vue de la qualité et stimule le développement de stratégies de planification et d'évaluation capables de générer des idées et des aperçus nouveaux ;
- conçoit des outils d'évaluation simples et faciles à utiliser, notamment des indicateurs, et soutient leur mise en œuvre effective. Ces outils peuvent être utilisés dans le cadre du processus d'auto-évaluation pour répondre à la question : « Quels sont nos résultats ? », pour informer la planification du développement en apportant des réponses concrètes à la question : « Que faire pour améliorer nos résultats ? » ;
- révisé les modalités de formation continue existant au niveau national et local afin de permette aux formateurs de répondre de manière positive aux besoins identifiés dans le cadre de l'auto-évaluation des écoles et de la planification de leur développement ;
- élabore des stratégies d'évaluation pour aider les écoles à répondre aux normes nationales et à effectuer des évaluations comparatives sur une base internationale, en recourant notamment à des organismes nationaux externes d'examen, d'évaluation et certification ayant la confiance du public et de la profession. De telles stratégies permettent aux écoles de disposer de mesures valides et fiables correspondant aux indicateurs de qualité essentiels ;
- crée ou réforme un organisme national chargé du développement et de la mise en œuvre du système national d'AQ. Cet organisme prend la plupart du temps la forme d'un service national d'inspection scolaire, suffisamment indépendant du gouvernement pour constituer une source fiable de conseils et d'informations en retour. Lorsqu'un organisme public ou indépendant remplit cette fonction, celui-ci doit avoir la confiance de la profession et du public. Il importe que cet organisme national ait le droit de surveiller de manière indépendante les performances scolaires à l'échelon local et national. Ses évaluations de la qualité des performances doivent constituer une importante référence au niveau national et une source essentielle d'information en retour à tous les niveaux du système ;
- enfin et de façon cruciale, le système d'AQ doit créer des processus efficaces en vue de rendre des comptes et justifier des décisions (généralement, mais pas toujours, publics) visant à lui assurer la dynamique interne propre dont il a besoin pour favoriser une amélioration continue de la qualité.

L'assurance de la qualité dans les systèmes scolaires

Un bon système d'assurance de la qualité de l'éducation scolaire :

- rend explicites la nature et l'objectif du processus éducatif. Selon le contexte, le gouvernement anime et/ou soutient un dialogue avec les écoles et acteurs concernés afin de définir des objectifs éducatifs clairs et le programme d'enseignement correspondant. La question du sens effectif de la « qualité » et de la manière dont celle-ci peut être « mesurée » ou représentée doit être au centre de ce dialogue ;
- confie la responsabilité d'assurer la qualité du système scolaire aux principaux acteurs du système, à savoir les écoles et les enseignants ; veille à ce que ces acteurs soient soutenus afin de produire et d'acquérir des données sur la qualité et l'impact de leur travail et de développer des réponses conformes à leur analyse des besoins ;

- aide à créer un sentiment de responsabilité à l'égard du fonctionnement quotidien de l'école et du travail en classe et un engagement commun à l'égard des normes de qualité.

4. Processus d'assurance de la qualité

L'assurance de la qualité se compose de divers processus. Le point de départ de l'assurance de la qualité est la définition de la qualité. Il s'agit d'énoncer explicitement ce que l'on entend par « qualité » à partir des aspects les plus valorisés et les plus importants de l'éducation et des objectifs que l'on cherche à atteindre. C'est pourquoi le présent *Outil* commence au chapitre 2 par définir l'ECD et ses principes fondamentaux.

L'assurance de la qualité propose divers moyens pour mettre en relation objectifs éducatifs et résultats. L'assurance de la qualité implique aussi développement et apprentissage. Ses aspects essentiels consistent à :

- comparer la situation effective avec la situation que l'on cherche à atteindre; ce processus d'auto-évaluation devient peu à peu un processus continu et un moyen de réfléchir à la pratique ;
- prendre des mesures pour combler l'écart entre les aspirations et les pratiques, en s'appuyant sur les grandes priorités et les objectifs définis au préalable, dans le cadre d'un processus de planification du développement.

Ces deux étapes sont décrites en détail au chapitre 4.

L'école et le système éducatif sont, par nature, extrêmement complexes car ils impliquent une multiplicité de partenaires. C'est pourquoi, dans le processus d'assurance de la qualité, les tâches de développement et d'amélioration de l'éducation doivent être réparties entre les différents acteurs en fonction de leurs rôles et de leurs responsabilités.

L'assurance de la qualité repose sur la délégation des responsabilités et la décentralisation des décisions au niveau de chaque école. Elle implique de faire participer les différents acteurs au processus de changement mais en leur confiant la responsabilité de l'impact et de la réussite de ces changements. La responsabilisation et l'autonomie des écoles impliquent donc en retour l'obligation de rendre des comptes de la part de tous les acteurs, tant au niveau des écoles que de celui du système éducatif en général. Pour faciliter les relations en ce domaine, il est nécessaire de mettre en place un cadre politique soutenant le développement des écoles et précisant les rôles et responsabilités des différents échelons.

La sensibilisation des acteurs et leur motivation en faveur du changement sont parmi les conditions essentielles de l'AQ. Ceci est particulièrement vrai pour les enseignants qui sont habitués à travailler dans un système fortement centralisé et/ou basé sur le contrôle. Il est essentiel de favoriser le développement chez eux d'un véritable engagement et d'une volonté de s'approprier le processus d'amélioration de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'école en général.

L'auto-évaluation et la planification du développement constituent en définitive un cycle continu d'amélioration. Il ne s'agit pas d'un processus mécanique ou linéaire mais d'un mode permanent de réflexion et d'amélioration des pratiques quotidiennes à l'école et en classe.

5. L'obligation de rendre des comptes

L'objectif principal de l'assurance de la qualité est de garantir l'amélioration de l'éducation et le renforcement effectif des performances. Elle ne doit donc pas être conçue comme quelque chose d'extérieur aux pratiques à l'école et en classe, comme quelque chose d'imposé ou à même de susciter des résistances mais au contraire comme un processus qui se développe naturellement à partir de l'intérêt des professionnels pour la qualité et le respect des normes. Les enseignants se sont toujours efforcés d'assurer la qualité de leur travail quotidien ; ce qui

est nouveau sans doute est l'évaluation formelle des pratiques et l'accent mis sur les données et les faits. Au fur et à mesure que les enseignants acquièrent une plus grande aptitude à se servir des données dans leur pratique, ils gagnent aussi une plus grande confiance dans leur capacité à rendre des comptes ou à « exprimer leur point de vue ».

L'obligation de rendre des comptes est inséparable du renforcement des responsabilités de chaque école. La dévolution des compétences nécessite que les initiatives ou les décisions soient justifiées. L'obligation de rendre des comptes signifie qu'une personne, un groupe ou une organisation doit être capable d'expliquer et de justifier ses actions et ses décisions. Elle implique notamment que :

- les décisions et les résultats soient communiqués aux acteurs qui ont la responsabilité d'assurer la qualité et l'efficacité du service, en tenant compte de leurs attentes à l'égard de ce service ;
- les résultats soient évalués en regard de certains critères de qualité ou de cibles et d'objectifs définis au préalable ;
- la transparence aboutisse à une véritable ouverture, sur la base des conclusions de l'évaluation.

Il existe différentes approches quant à l'obligation de rendre des comptes :

- l'approche concurrentielle basée sur le marché, dans laquelle les écoles sont en situation de concurrence pour le recrutement des élèves et l'accès aux ressources et les résultats des performances sont utilisés pour classer les écoles selon certaines grandes catégories ;
- l'approche fondée sur la décentralisation et la dévolution des pouvoirs de décision, dans laquelle la direction de l'école doit rendre des comptes à la collectivité locale et éventuellement aux parents, qui jouent un rôle essentiel dans le processus de décision ;
- l'approche de gestion reposant sur le contrôle professionnel, qui est axée sur le contrôle des pratiques professionnelles des enseignants qui sont ainsi tenus de rendre des comptes et soumis à un contrôle accru ;
- l'approche à base de normes qui « repose sur la volonté systématique de développer des écoles plus efficaces et efficientes, fonctionnant de manière plus finalisée, en introduisant des procédures de gestion systématiques »¹¹ (les systèmes de primes et prix relèvent de cette approche dans la mesure où les objectifs à atteindre deviennent des incitations à l'amélioration de l'enseignement) ;
- l'approche coopérative dans laquelle les écoles travaillent ensemble, dans le cadre de communautés d'apprentissage en réseau soutenues par des organismes nationaux, dans un esprit de responsabilité mutuelle.

11. Kenneth Leithwood, Karen Edge et Doris Jantzi, *Educational Accountability : The State of the Art*, International Network for Innovative School Systèmes (INIS), Guetersloh, Bertelsman Foundation Publishers, 1999, p. 49-50.

6. L'assurance de la qualité en tant que système dynamique

Un aspect important de l'assurance de la qualité en tant que système est que ses divers éléments, tels que présentés dans la section 3 ci-dessus, sont interdépendants et agissent les uns sur les autres.

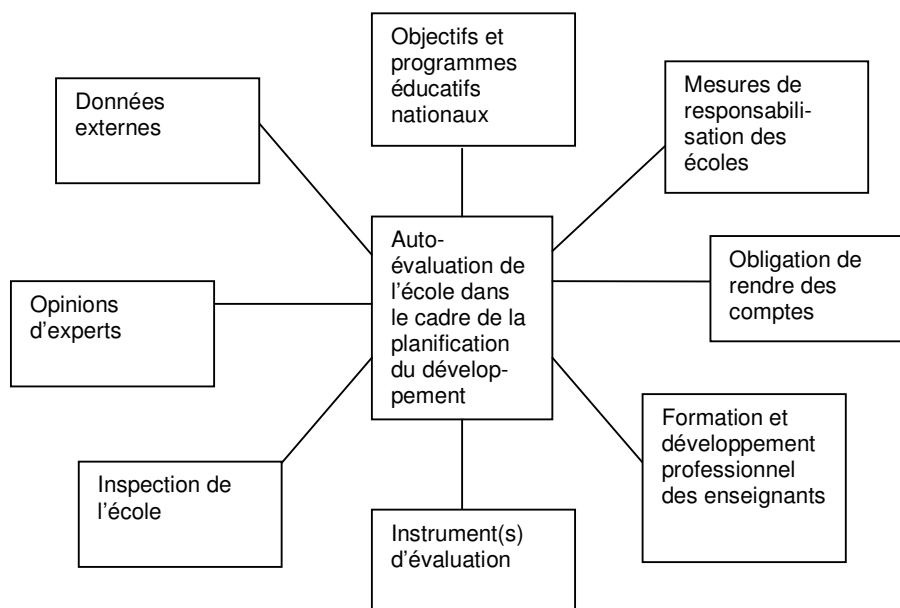


Figure 2. Principaux éléments d'un système d'assurance de la qualité

On trouvera ci-dessous quelques exemples de relations et d'interactions entre ces divers éléments :

- Les politiques et la législation visant à responsabiliser les écoles (décentralisation, autonomie des écoles et des enseignants) et les objectifs éducatifs sont définis par le gouvernement. Ils servent de base à l'ensemble des autres éléments du système d'AQ et agissent sur eux.
- Les mêmes instruments d'évaluation et données externes peuvent être utilisés aussi bien pour l'auto-évaluation que pour l'inspection de l'école.
- Les données externes, comme les tableaux de classement des écoles sur la base des performances, peuvent aussi servir de mesure de responsabilisation.
- De même, les rapports d'inspection sont à la fois une source de données externes et une mesure de responsabilisation.
- Les rapports des écoles ou de l'inspection peuvent être utilisés à des fins différentes. S'ils sont publics, ils peuvent aussi devenir une mesure de responsabilisation.
- L'auto-évaluation menée dans le cadre de la planification du développement scolaire constitue en tant que telle une approche de responsabilisation puisqu'elle implique que les tâches de direction et de gestion (définition des objectifs, planification et mise en œuvre d'une stratégie d'amélioration de la qualité) sont informées par les données qui ont été recueillies et diffusées.
- L'auto-évaluation est source de connaissances sur le travail et les performances de l'école, ce qui aide cette dernière à affirmer son autonomie à l'égard de l'inspection,

réduisant ainsi la crainte des contrôles. L'inspection, par conséquent, doit expliquer et justifier ses appréciations et ses décisions.

Chapitre 4 : Qu'est-ce que la planification du développement scolaire et comment la mettre en œuvre ?

Ce chapitre présente les principales caractéristiques de la planification du développement scolaire (PDS) qui constitue un élément clé de l'assurance de la qualité dans l'éducation. Il présente aussi l'auto-évaluation en tant qu'élément crucial de la planification du développement scolaire. Il examine en particulier les principes, les étapes et les enjeux de la PDS, fournissant ainsi une introduction générale à la planification du développement scolaire. Le Chapitre 6 présente la planification du développement scolaire de l'ECD.

14. Qu'est-ce que la planification du développement scolaire ?

La planification du développement scolaire (PDS) a pour objet le développement de l'école. Elle est axée sur l'amélioration de l'école. Une école qui met en œuvre la planification du développement scolaire est une école qui accepte la responsabilité d'améliorer la qualité du service qu'elle offre aux élèves et à la communauté dans laquelle elle s'insère. Un plan de développement scolaire est un programme opérationnel qui commence par la question « Quels sont nos résultats ? » et s'efforce ensuite de répondre à la question « Comment les améliorer ? ». Après avoir établi une série de réponses à cette dernière question, il s'attache ensuite à déterminer les moyens de les mettre en pratique.

Le présent *Outil* utilise l'expression « planification du développement scolaire » mais d'autres expressions comme celle de « planification de l'amélioration des écoles » sont aussi utilisées pour désigner ce processus.

Un plan de développement scolaire n'est pas la même chose qu'un plan de travail qui énumère les activités devant être organisées dans une école. En général, le plan de travail scolaire ne s'occupe pas des questions de qualité ; les objectifs présentés ne sont pas définis à la suite d'un processus d'évaluation de la situation de l'école et ils ne s'inscrivent pas, par conséquent, dans une perspective de développement.

Les caractéristiques et enjeux essentiels de la PDS dans le cadre du système d'assurance de la qualité sont présentés plus loin.

Dans les pays où existent des systèmes d'assurance qualité efficaces au sein du système public d'éducation, on reconnaît que l'école, en tant qu'unité, est le cœur du système. Les caractéristiques de l'école constituent le facteur modifiable qui exerce l'influence la plus forte sur les performances des élèves ; et les performances de l'école dans son ensemble constituent la source la plus importante d'information et d'information en retour nécessaire pour faire fonctionner un système d'AQ. Quelles que soient les innovations ou les initiatives politiques adoptées au niveau national ou local, l'éducation et l'apprentissage ont lieu à l'école et en classe et la nature et la qualité de l'école (et de l'enseignement qui y est dispensé) représentent le facteur modifiable le plus important du point de vue des résultats des élèves. Comme souligné plus haut, les systèmes d'AQ efficaces reconnaissent que ces aspects essentiels ne peuvent être simplement contrôlés d'en-haut et qu'il est nécessaire que les acteurs principaux du système éducatif, c'est-à-dire les enseignants eux-mêmes, s'approprient le processus d'amélioration et s'engagent à le faire progresser. La planification du développement scolaire (PDS), par conséquent, est le processus qui permet de confier cette responsabilité aux enseignants et, ce qui est déterminant, leur donne les moyens de la mener à bien.

La PDS s'appuie sur l'expérience d'« auto-perfectionnement/auto-évaluation » de chaque école. Cependant, dans un système d'AQ, la PDS va au-delà de l'auto-évaluation.

Lorsqu'il existe un système national d'AQ, le processus collectif de réflexion de chaque école est soutenu plus fortement par les institutions. Les exemples les plus réussis de programmes nationaux de PDS reconnaissent la nécessité de fournir aux écoles une aide, des lignes directrices et un soutien sous forme de conseils au niveau local, des cadres et instruments utiles et adaptés pour l'évaluation, une formation et un soutien lors du processus de mise en œuvre.

Les difficultés que pose le changement de l'organisation, de culture et de l'approche générale de l'école, qui représente un élément essentiel de la réussite de la PDS, ne doivent pas être sous-estimées. L'expérience montre que la très grande majorité des écoles auront besoin d'une aide très importante pour s'engager dans le processus de PDS et surtout pour mener à bien les processus effectifs de planification, de mise en œuvre et de contrôle. Les connaissances et compétences nécessaires manquent dans les écoles traditionnelles. Leurs habitudes en matière d'organisation, en outre, les préparent assez mal à de tels développements et c'est pourquoi elles ont besoin du soutien tant théorique que pratique d'organismes extérieurs compétents.

Deuxièmement, les processus d'auto-évaluation des écoles doivent être guidés et mis en œuvre à l'aide d'instruments fournis au niveau national, et aussi être informés par des données provenant de sources extérieures à l'école.

Troisièmement, l'auto-évaluation des écoles doit être un processus dynamique dans lequel le développement est considéré comme intrinsèquement lié au souci de la qualité et reconnu comme étant l'intérêt et la responsabilité de chacun. Il s'agit là d'un principe essentiel pour garantir l'efficacité d'un système d'AQ et éviter que, dans l'ensemble du système éducatif, seule une minorité, et non la totalité des acteurs de chaque école, s'approprie le processus d'auto-amélioration.

Enfin, les plans de développement scolaire constituent une source d'information extrêmement précieuse pour les autorités de l'éducation car ils leur permettent d'identifier les problèmes et les priorités. Les objectifs nationaux de développement de l'éducation et d'amélioration de la qualité peuvent être atteints en suivant de près les plans de développement scolaire (sans pour autant s'y immiscer) ; dans ce cas, le système national pourra répartir les ressources nationales afin de répondre aux problèmes mis en évidence dans ces plans. Ceci permettra en retour aux écoles de s'engager dans la mise en œuvre de leur processus de développement et de changement.

La PDS représente donc, par bien des aspects, le noyau vivant d'un système efficace d'AQ. Dans un système d'AQ, avec ses trois axes fondamentaux (définition claire de la qualité dans l'éducation, dévolution des responsabilités aux acteurs principaux – écoles et

enseignants – et obligation de rendre des comptes sur la base de certaines mesures des performances), la PDS est le mécanisme qui permet effectivement de parvenir à l'amélioration de la qualité au niveau de chaque école, ce qui est le but du système.

2. L'évaluation en tant qu'élément essentiel de la PDS

Les détails du processus de planification du développement scolaire varient selon les contextes mais il existe un ensemble commun de bonnes pratiques.

Un élément essentiel, tout d'abord, est que le processus semble généralement soutenu par un instrument d'évaluation simple, le plus souvent fourni au niveau national, qui permet aux écoles de formuler des appréciations sur leurs performances. Un bon exemple en est la brochure *How Good is Our School ?* [Que vaut notre école ?] éditée dans un pays d'Europe de l'Ouest au début des années 90 et qui a été continuellement adaptée tout au long des années 90 en réponse aux commentaires fournis par les écoles.¹² Ce document énumère les trente et une caractéristiques d'une bonne école et fournit des indicateurs de performance dans chacun des domaines correspondants. Ce cadre d'évaluation et ces indicateurs peuvent être utilisés par une école pour déterminer le niveau de ses performances et identifier les domaines qui nécessitent une attention particulière. Ces instruments reflètent évidemment les objectifs de développement nationaux et les priorités établies au niveau national pour le développement éducatif.

La fourniture d'un tel instrument d'évaluation aux écoles est essentielle pour au moins deux raisons. Premièrement, celui-ci constitue une aide précieuse pour le processus de réflexion : il permet à toutes les écoles de s'engager dans un processus qui, en l'absence de soutien, ne pourrait être envisagé que par quelques écoles. Deuxièmement, l'existence d'un cadre garantit que toutes les écoles examineront tous les aspects importants de leur fonctionnement et non seulement ceux sur lesquels se focalise actuellement leur intérêt ou bien ceux qu'il leur est le plus facile d'examiner.

Il est théoriquement possible pour une école de développer son propre instrument. Toutefois, ceci représenterait un défi très important qui n'est peut-être pas souhaitable, même pour une école ayant déjà une bonne expérience de la PDS et disposant de compétences en ce domaine.

Comme le présent *Outil* est axé sur l'ECD, il inclut au chapitre 5 un instrument d'évaluation pour ce domaine spécifique.

Dans les systèmes efficaces, le processus de réflexion et d'évaluation de l'école ne constitue pas la seule source de données pertinentes. Dans les systèmes efficaces, l'école reçoit aussi des données externes sur les résultats importants des élèves, par exemple les résultats des examens nationaux ou des tests créés et gérés au niveau national. Toutefois, considérée isolément, cette catégorie particulière de données présente certains dangers. Elle risque en effet de fausser les performances des écoles si celles-ci axent leurs priorités de développement sur les performances liées à des critères externes. Ces mesures externes, aussi importantes soient-elles, ne constituent qu'un sous-ensemble de la totalité des objectifs en matière d'éducation.

Pour que la PDS aille dans la bonne direction, l'ensemble des données pertinentes, tant qualitatives que quantitatives, doivent être prises en compte.

12. *How Good is Our School ?* (auto-évaluation sur la base d'indicateurs de qualité), HM Inspectorate of Education, Ecosse, 2002 ; voir : <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/HGIOS.pdf>.

3. A quoi ressemble la PDS ?

Pour permettre au lecteur de bien comprendre le fonctionnement essentiel de la PDS, celle-ci est présentée ici de façon schématique sous la forme d'une série d'étapes bien définies d'un cycle de planification. La PDS est un processus continu. Le cycle d'évaluation, de comparaison des objectifs nationaux et des politiques nationales, de connaissance, d'amélioration et de suivi, bien que permettant des progrès, n'est jamais achevé, comme le montre la *figure 3* en fin de chapitre.

Etape 0 : préparation initiale

Lors de la première introduction de la PDS dans une école, il est conseillé de prévoir un délai suffisant pour permettre à l'ensemble du personnel de l'école de bien comprendre le processus et d'avancer prudemment à l'aide d'essais progressifs. Il s'agit non seulement de familiariser le personnel avec les questions d'assurance de la qualité et la PDS mais aussi de favoriser le développement au sein de l'école d'un état d'esprit collectif fondée sur la coopération, la collégialité et le travail en équipe. On pourra aussi envisager la participation dès l'étape préparatoire d'autres acteurs et, en particulier, des comités d'établissement, des parents, des élèves et de la communauté locale. La mise en place d'un programme résolu de développement professionnel avec la participation de l'ensemble du personnel constituera certainement un élément essentiel à ce stade.

Etape 1 : Où en sommes nous ?

La première étape de la mise en oeuvre de la PDS vise à répondre à la question : « Quels sont les résultats de l'école du point de vue des priorités nationales et locales définies comme particulièrement importantes ? » :

- Pour commencer, l'école doit planifier et initier un processus collectif de réflexion et d'évaluation, éventuellement sous la direction du chef d'établissement mais toujours avec la participation active de l'ensemble du personnel. Ce processus scolaire doit aussi se refléter au niveau de chacune des matières et impliquer sans doute également la participation des parents et des élèves.
- L'ensemble du processus doit être mis en forme, soutenu et guidé par un instrument d'évaluation conçu à l'échelon national ou à celui de l'école.
- Le processus ne doit pas présenter un caractère exclusivement interne. Des sources externes de données doivent être intégrées dans le processus : résultats des tests ou examens nationaux, par exemple, indicateurs nationaux de performance relatifs à la santé, l'assiduité, la délinquance, points de vue des acteurs, etc. On s'efforcera aussi, dans la mesure du possible, de faire valider à l'extérieur l'auto-évaluation/auto-analyse de l'école.
- La majorité des systèmes nationaux prévoient aussi des inspections/évaluations occasionnelles (tous les deux ou trois ans) par une équipe de spécialistes extérieurs chargés de rédiger un rapport sur le fonctionnement de l'école en se servant du cadre conceptuel défini dans l'instrument d'évaluation élaboré au niveau de l'école. Ce rapport couvre diverses questions allant de l'état d'esprit régnant à l'école, à la qualité de la gestion et de la direction et aux relations avec les parents mais il est axé en premier lieu sur les questions

d'enseignement et d'apprentissage à l'école. Dans les systèmes où ce processus est bien conçu et réalisé correctement, le rapport en question constitue un précieux outil de référence et une source d'information sur le fonctionnement de l'école. Certaines écoles emploient aussi un consultant extérieur pour les assister dans ce processus.

- L'objectif est de limiter et d'orienter le processus d'auto-évaluation de manière à ce que l'école puisse se concentrer de façon réaliste sur les domaines prioritaires et le faire en un délai adéquat. Le calendrier général du processus est important dans la mesure où, pour pouvoir mettre en place un plan de développement scolaire au début de la nouvelle année scolaire, il faut évidemment que le plan en question soit pratiquement achevé dès la fin de l'année précédente, c'est-à-dire à temps pour pouvoir prendre des décisions à propos du personnel et de la ré-allocation des ressources en fonction des priorités qui ont été définies, et aussi pour pouvoir réfléchir aux résultats des processus de réflexion et d'évaluation. Ceci implique la définition d'objectifs réalistes pour l'ensemble du processus et une soigneuse planification des évaluations.

Etape 2 : Comment améliorer les résultats ?

Une fois achevé le processus de réflexion (éventuellement vers les trois quarts de l'année scolaire) commence la tâche d'élaboration du plan de développement scolaire proprement dit. Ce travail comprend les étapes suivantes :

- détermination des points forts et des points faibles ;
- élaboration d'une stratégie de développement : définition des priorités de développement pour l'année scolaire suivante, des objectifs de développement et des cibles à atteindre compte tenu des capacités de l'école ; identification des mesures à prendre pour atteindre ces cibles et objectifs ; définition des responsabilités (les autorités locales de l'éducation ou même les services nationaux d'inspection pourront, dans certains cas, être impliqués dans ce dernier processus) ;
- identification des besoins de formation particuliers ou même individuels résultant de ces priorités (chef d'établissement et personnel de l'école) et développement d'un plan de formation dans le cadre du plan de développement général ;
- identification des besoins en ce qui concerne d'autres formes d'aide (conseils, nouvelles ressources d'apprentissage) et obtention des moyens nécessaires pour y répondre ;
- identification des changements de l'organisation ou de la gestion de l'école nécessaires pour répondre aux nouvelles priorités et atteindre les nouvelles cibles et allocation de ressources en conséquence ;
- mise en place de modalités simples de suivi des progrès accomplis du point de vue de ces cibles et priorités et définition des mesures correctives à adopter si nécessaire.

Etape 3 : Mise en œuvre

La plus grande partie de l'année scolaire est consacrée à la mise en œuvre des principes et des priorités du plan de développement scolaire. Le plus important à cet égard est le maintien

d'un bon climat d'enseignement et d'apprentissage et d'une atmosphère de soutien ; il s'agit là de priorités pour l'école et ses enseignants. Il est donc essentiel que la PDS soutienne concrètement ces priorités. Le risque existe en effet que l'école soit tellement focalisée sur la PDS qu'elle en oublie ses tâches fondamentales. Une bonne PDS doit être soucieuse du maintien d'un enseignement et d'un apprentissage de qualité ; les processus de planification et de mise en œuvre doivent tenir compte en permanence de cette nécessité. Ceci a des conséquences claires pour la planification, le soutien et la mise en œuvre de la PDS.

Etape 4 : Où en sommes-nous maintenant ? Quels résultats avons-nous obtenus ?

Le cycle de la PDS doit, d'une certaine manière, se terminer comme il a commencé, c'est-à-dire avec la participation de tous les acteurs concernés à l'examen des progrès accomplis. L'école a-t-elle atteint les objectifs qu'elle s'est fixés en coopération avec les autres parties prenantes ? Les résultats de cette réflexion, ainsi que les sources externes de données pertinentes ou d'évaluation et les éventuels aperçus nouveaux sur les priorités nationales ou locales en matière de développement, constitueront un apport essentiel au processus de planification de la prochaine année scolaire. Sur cette base, le processus pourra se poursuivre, de cycle en cycle, et devenir, s'il est correctement mené, de plus en plus efficace en même temps qu'une source d'information de plus en plus importante.

4. Questions et enjeux

La mise en œuvre de la PDS soulève aussi les questions et enjeux suivants :

- La PDS ne se déroulera pas nécessairement de la façon linéaire décrite plus haut. Bien qu'il s'agisse de conditions préalables importantes, la compréhension de la PDS et de l'AQ ou le développement d'une « culture » de l'évaluation et de la coopération sont aussi l'un des résultats du processus de PDS ; il s'agira en effet d'un processus où l'on apprend en faisant, en particulier dans les écoles qui le mettent en œuvre pour la première fois.
- La PDS est un processus de renforcement des capacités. L'évaluation permet de prendre du recul, d'examiner les résultats, de passer en revue les ressources, d'identifier les besoins d'aide et de formation pour l'amélioration de la qualité. Les idées et compétences nouvelles peuvent ainsi être « réinvesties » dans le cycle de développement sous forme d'une double boucle (voir figure 4).
- Une année constitue souvent un délai très court pour une bonne planification du développement. Dans de nombreuses écoles, les principaux objectifs de développement doivent reposer sur une perspective de trois à quatre ans, avec seulement de petites révisions du plan pendant les années intermédiaires, sauf, bien entendu, s'il apparaît clairement que les développements ne répondent pas aux cibles et objectifs définis, auquel cas une révision plus approfondie des priorités et des projets s'impose.
- En l'absence d'un système fiable d'AQ, c'est-à-dire d'obligation pour les écoles de rendre des comptes et de soutien à l'amélioration de la qualité, le développement et la dévolution des responsabilités ne sont en fait pas souhaitables car les écoles seraient obligées de gérer elles-mêmes des questions et des problèmes qui dépassent leurs compétences et responsabilités immédiates. Il convient donc de mettre les gouvernements fermement en garde contre toute décision en ce sens.

- Par contre, il ne fait guère de doute que, lorsqu'un système efficace d'AQ est en place, la responsabilisation et la dévolution d'authentiques pouvoirs de décision aux écoles et aux enseignants constitue un élément nécessaire et essentiel d'un développement efficace. La PDS ne peut marcher que si les écoles ont effectivement la possibilité d'affecter leurs ressources en temps réel à la réalisation d'objectifs définis.
- L'obligation de rendre des comptes est une contrepartie essentielle du développement des responsabilités des écoles. Les mécanismes institués à cet égard doivent être solides et efficaces. A la fin du cycle, chaque école doit faire part de ses résultats : l'intervention ou le contrôle de l'Etat, sauf sur les questions de probité fiscale ou légale, n'a pas sa place en milieu de cycle.
- Le caractère collectif du processus de PDS, c'est-à-dire l'acceptation de la responsabilité du fonctionnement de l'école par l'ensemble des enseignants et du personnel, représente pour la plupart une expérience radicalement nouvelle, tout comme l'est, pour le chef d'établissement, la reconnaissance du changement complet du mode d'exercice de ses fonctions de direction et de son pouvoir. Le chef d'établissement et les enseignants ont besoin d'aide pour effectuer cette transition. Celle-ci ne peut être imposée d'en-haut.
- Les tâches liées à la PDS peuvent facilement, dans la hâte à planifier l'amélioration de la qualité, en venir à occuper une place excessive, au détriment des tâches fondamentales d'enseignement et d'apprentissage. La PDS doit demeurer aussi simple que possible et être axée uniquement sur les priorités, éventuellement dans un ou deux domaines cruciaux. Elle ne doit en aucun cas devenir une fin en soi.

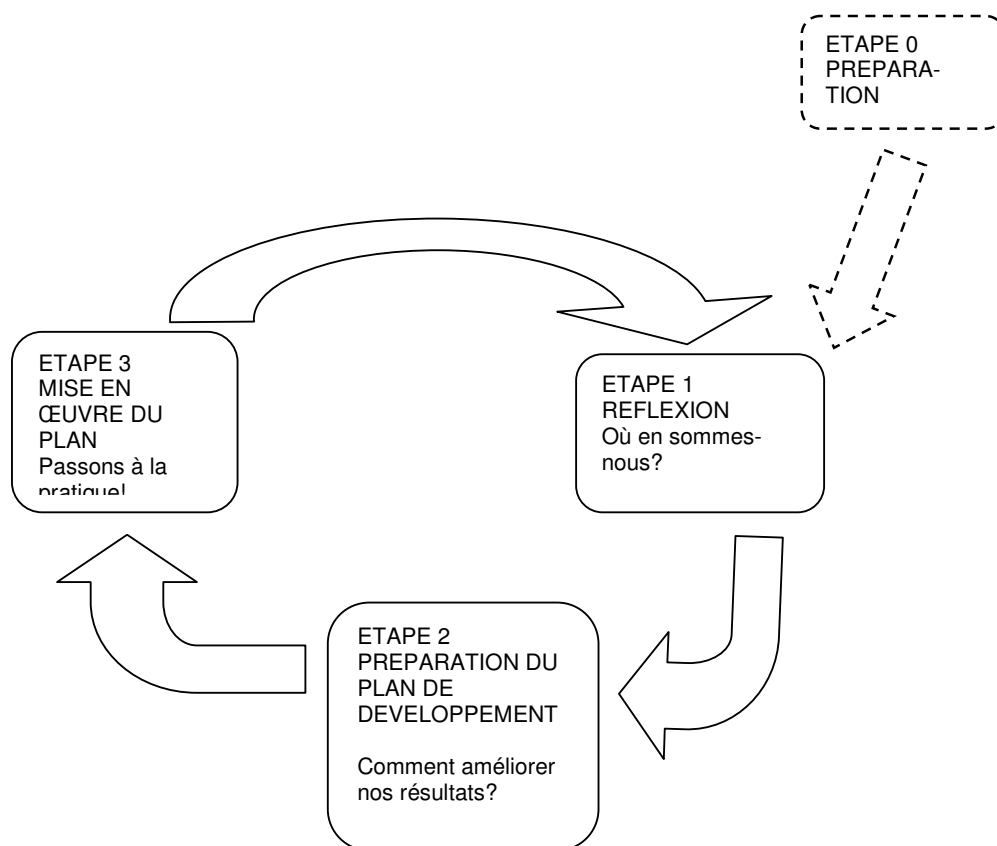


Figure 3. Le cycle de planification du développement scolaire

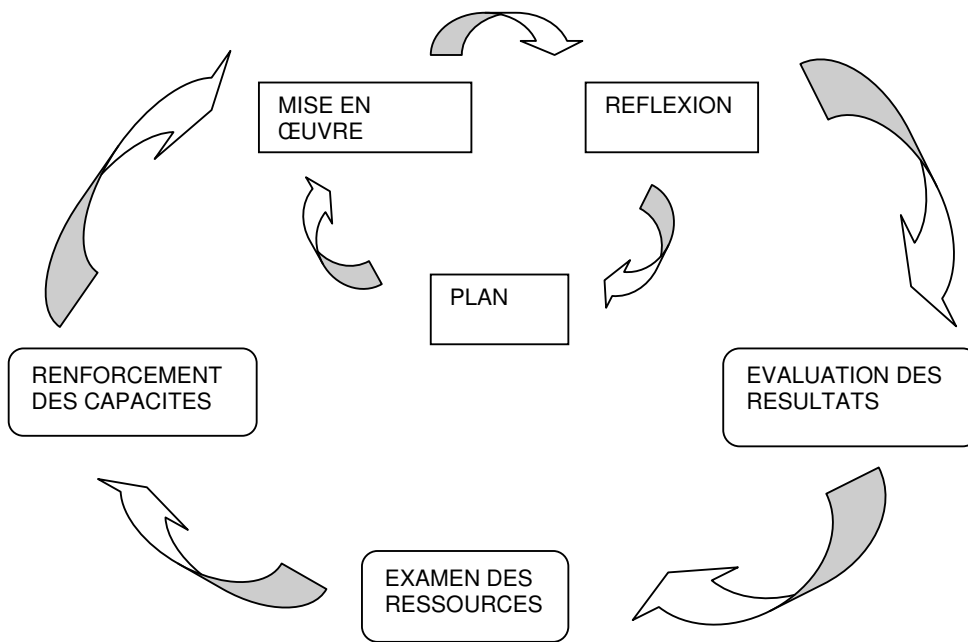


Figure 4. La double boucle de l'évaluation¹³

13. D'après John MacBeath, Exposé au séminaire sur l'ECD-AQ, Brdo/Kokra, 27-29 janvier 2005.

Chapitre 5 : Cadre d'évaluation de l'ECD

A partir de ce chapitre, l'Outil passe à l'examen de l'assurance de la qualité de l'ECD à l'école, sur la base des principes de l'assurance de la qualité dans l'éducation (chapitre 3) et de la planification du développement scolaire (chapitre 4). Il présente un cadre d'évaluation de l'ECD, expose les principales caractéristiques des indicateurs, puis énumère les indicateurs de qualité de l'ECD conçus spécialement pour cet Outil sur la base des principes de l'ECD présentés au chapitre 2. L'utilisation de l'instrument est présentée au chapitre 6.

1. Introduction

Conformément aux principes généraux et à l'approche de l'assurance de la qualité et de la planification du développement scolaire, ce chapitre présente un instrument spécifique d'évaluation de l'Education à la citoyenneté démocratique à l'école. Comme indiqué dans les chapitres précédents, l'école est l'unité effective de l'assurance de la qualité. Un des aspects essentiels de l'assurance de la qualité est l'utilisation d'indicateurs pour l'évaluation dans le cadre du processus de planification du développement scolaire. Les indicateurs de qualité présentés plus loin visent à focaliser, à structurer et à faciliter l'évaluation de l'ECD dans une école en identifiant les éléments du travail de l'école à évaluer dans ce domaine.

Les indicateurs correspondent en général aux principaux éléments soumis à évaluation. Pour couvrir ce qui se passe dans une école, les divers systèmes nationaux d'indicateurs organisent ces éléments en quatre domaines : apport, processus, résultats et contexte.

Toutefois, comme ils sont axés sur l'ECD, et conformément aux principes de l'ECD et à l'approche globale de l'école présentés au *chapitre 2*, les indicateurs de l'ECD : a) sont structurés de manière thématique entre trois grands domaines (programme, enseignement et apprentissage ; climat et éthique de l'école ; gestion et développement) ; b) considèrent l'ECD comme un principe de la politique scolaire et de l'organisation de l'école et comme un processus pédagogique.

L'ensemble des activités scolaires se rapportant à l'ECD sont exprimées au moyen de six indicateurs de qualité, chaque indicateur étant ventilé en sous-thèmes et modèles descriptifs plus détaillés.

Les indicateurs reflètent le parti pris des auteurs quant à l'importance de certaines tâches spécifiques de l'école du point de vue de l'Education à la citoyenneté démocratique. Le

contenu et la portée de chaque indicateur sont conçus de manière systématique. Les indicateurs sont aussi interdépendants. Les différents aspects de l'ECD peuvent n'apparaître que dans un seul indicateur ou bien dans plusieurs indicateurs, auquel cas ils sont envisagés du point de vue du domaine correspondant.

Les indicateurs et, en particulier, les modèles descriptifs présentent un niveau souhaitable de qualité de l'ECD. Ils fournissent des critères d'évaluation et permettent de comparer « ce qui est » avec « ce qui devrait être ». Par conséquent, les indicateurs ne définissent pas différents niveaux de qualité des écoles (de « faible » à « excellent ») car ceux-ci constituent précisément l'objet du travail d'évaluation. Le choix et la mise en œuvre de mesures pour améliorer pas à pas la qualité sont l'objectif de la planification du développement scolaire. Les indicateurs, en outre, en tant qu'ensemble générique ne présentant pas un caractère spécifiquement national, se rapportent dans la mesure du possible à des pratiques courantes. Ils sont conçus comme un ensemble commun de lignes directrices devant être adaptées en vue de leur utilisation effective dans un système d'éducation particulier.

Les indicateurs sont conçus pour être faciles à manier. Ils sont aussi complexes dans la mesure où ils constituent des agrégats de tâches scolaires différentes mais ils ne doivent pas être considérés comme une liste de contrôle exhaustive. Une école pourra choisir un, plusieurs ou la totalité des indicateurs pour évaluer son travail. Ils reflètent en principe l'idée selon laquelle l'ensemble des acteurs peuvent ou doivent être inclus dans le processus d'auto-évaluation et d'amélioration du travail d'une école. Les indicateurs peuvent servir en particulier à l'évaluation interne des écoles mais aussi à l'évaluation externe, par exemple par les inspecteurs de l'enseignement.

Le *chapitre 6* présente de manière plus détaillée comment utiliser ces indicateurs pour évaluer le travail d'une école dans le domaine de l'ECD.

Le cadre d'évaluation est présenté de manière synthétique dans le *tableau 1* ci-dessous.

Tableau 1. Le cadre d'évaluation

<i>Domaines</i>	<i>Indicateurs de qualité</i>	<i>Sous-thèmes</i>
Programme, enseignement et apprentissage	<i>Indicateur 1</i> L'ECD occupe-t-elle une place adéquate dans les objectifs, les politiques et les programmes de l'école ?	Politique de l'école en matière d'ECD Planification du développement scolaire de l'ECD L'ECD et le programme scolaire Coordination de l'ECD
	<i>Indicateur 2</i> Dans quelle mesure les élèves et les enseignants acquièrent-ils une compréhension de l'ECD et appliquent-ils les principes de l'ECD dans leur pratique quotidienne en classe et à l'école ?	Résultats de l'apprentissage en matière d'ECD Méthodes et processus d'enseignement et d'apprentissage Suivi de l'ECD
	<i>Indicateur 3</i> Le modèle et les pratiques d'évaluation de l'école cadrent-ils avec l'ECD ?	Transparence Équité Amélioration de la qualité
Climat et éthique de l'école	<i>Indicateur 4</i> L'éthique de l'école est-elle conforme aux principes de l'ECD ?	Application des principes de l'ECD à la vie quotidienne Relations et modèles d'autorité Possibilités de participation et d'auto-expression Procédures de résolution des conflits et de traitement de la violence, du harcèlement et de la discrimination
Gestion et développement	<i>Indicateur 5</i> Le mode de direction de l'école est-il conforme aux principes de l'ECD ?	Style de direction Prise de décision Partage des responsabilités, coopération et travail en équipe Réceptivité
	<i>Indicateur 6</i> L'école dispose-t-elle d'un plan de développement adéquat conforme aux principes de l'ECD ?	Participation et inclusion Développement professionnel et organisationnel Gestion des ressources Auto-évaluation, suivi et obligation de rendre des comptes

2. Indicateurs de qualité de l'ECD

Programme, enseignement et apprentissage

Indicateur 1. L'ECD occupe-t-elle une place adéquate dans les objectifs, les politiques et les programmes de l'école ?

Politique de l'école en matière d'ECD

L'école dispose d'un programme clairement formulé pour le développement de l'Education à la citoyenneté démocratique. Ce programme constitue un aspect important de ses buts éducatifs du point de vue du personnel, des élèves et de la communauté locale. Il établit un lien clair entre les objectifs généraux de l'ECD, la situation et le contexte immédiats de l'école et les priorités d'action nationales et définit des buts pratiques clairs, stratégiquement importants pour le développement en ce domaine, en tenant compte des besoins locaux. Le programme pour l'ECD attire aussi l'attention sur toute une gamme de questions : programme d'enseignement, styles et pratiques en matière d'enseignement et questions d'organisation et de direction de l'école.

Planification du développement scolaire de l'ECD

Il existe un plan pour l'application du programme général de l'ECD. Ce plan précise les mesures concrètes à adopter pour atteindre les objectifs prévus en matière de développement. Il constitue un élément important du plan de développement scolaire (PDS). L'ensemble du personnel est conscient de cet aspect du plan et l'applique à son rôle et à ses responsabilités professionnelles en classe et à l'intérieur de l'école.

L'ECD et le programme scolaire

Le contenu du programme scolaire couvre la totalité des domaines de connaissances, des compétences et des valeurs définis dans les lignes directrices nationales en matière d'ECD. La politique adoptée par l'école pour intégrer l'ECD dans le programme d'enseignement est conforme à la politique nationale en ce domaine, que celle-ci privilégie les stratégies transversales, l'intégration de l'ECD dans l'ensemble du programme d'enseignement ou l'insertion de cours spéciaux. L'école a aussi pris en compte ces différents modes d'action dans son travail de planification. L'examen de l'ensemble du programme fait apparaître une mise en valeur effective de l'ECD du point de vue du nombre d'heures allouées et aussi en tant que priorité parmi les résultats escomptés. Cette priorité se reflète en outre dans les activités hors-programme de l'ECD et dans les liens positifs existant entre l'école et la communauté locale.

Coordination de l'ECD

L'école a nommé un coordinateur ou un groupe de coordination des activités d'ECD et a pris des mesures pour déléguer les pouvoirs et responsabilités nécessaires à la personne ou à la structure concernée. L'ensemble du personnel reconnaît l'importance de ce rôle et de ce mécanisme. Des procédures ont été mises en place pour la planification conjointe et l'examen régulier des activités se rapportant à l'ECD. L'école a en outre alloué des ressources d'un niveau adéquat à la réalisation de ses projets en ce domaine ; des matériaux pédagogiques sont aussi disponibles et effectivement utilisés.

Indicateur 2. Dans quelle mesure les élèves et les enseignants acquièrent-ils une compréhension de l'ECD et appliquent-ils les principes de l'ECD dans leur pratique quotidienne en classe et à l'école ?

Résultats de l'apprentissage en matière d'ECD

L'observation des classes montre clairement la détermination des enseignants et des chefs d'établissement à obtenir les résultats escomptés en matière d'ECD. Les objectifs d'apprentissage de l'ECD bénéficient d'une priorité adéquate dans les plans de cours et la pratique quotidienne des enseignants. D'un point de vue transversal, les enseignants enseignent leurs matières respectives d'une manière qui tient compte et met en valeur les objectifs de l'ECD tout en contribuant à leur réalisation. En outre, les résultats généraux des élèves montrent que la connaissance des principes, institutions et processus démocratiques est bien couverte dans l'enseignement, de même que la pratique de la participation et le développement des valeurs et comportements démocratiques.

Méthodes et processus d'enseignement et d'apprentissage

Les enseignants remplissent correctement leur rôle en tant que source de connaissances et d'autorité pour les élèves et les relations entre élèves et enseignants sont marquées par le respect mutuel et la reconnaissance des droits, responsabilités et intérêts de chacun. Les enseignants transmettent les connaissances se rapportant à l'ECD à l'aide de méthodes basées sur la participation et la coopération. Les élèves ont la possibilité d'apprendre la démocratie et la participation au moyen de contenus pertinents et de la mettre en pratique par des projets, par exemple. Ces projets sont en relation avec le travail effectué en classe, auquel cas les enseignants servent de « facilitateurs », et font partie des activités hors-programme. Les élèves apprennent la citoyenneté démocratique grâce aux possibilités de participation qui leur sont offertes, par exemple au sein de la communauté locale et des ONG.

Suivi de l'ECD

Des mesures ont été prises pour suivre les progrès des élèves dans la réalisation des objectifs d'apprentissage de l'ECD. Diverses méthodes sont utilisées conjointement à cette fin : tests, observation par les enseignants, examen par les pairs, portfolio individuel et auto-évaluation des élèves. Il existe aussi un système de suivi du développement individuel et social des élèves et des procédures ont été mises en place afin de pouvoir réagir de manière efficace et appropriée en cas de problèmes. Les parents sont régulièrement informés des résultats des élèves. La planification de l'enseignement tient compte de manière détaillée des résultats du processus de suivi. L'école a aussi effectué des progrès dans la mise en œuvre de ses objectifs en matière d'ECD.

Indicateur 3. Le modèle et les pratiques d'évaluation de l'école cadrent-ils avec l'Éducation à la citoyenneté démocratique ?

Transparence

Avant toute évaluation des connaissances et des compétences dans chaque matière, les enseignants expliquent aux élèves ce qu'ils attendent d'eux et les critères de notation qu'ils utilisent. Ils leur expliquent les résultats de l'évaluation, comment et pourquoi ils parviennent à telle ou telle décision, leur présentent des exemples d'examens et/ou de tests ayant obtenu différentes notes et leur fournissent des exemples de bonnes réponses. Les élèves sont

encouragés à obtenir des précisions sur les critères de notation et sur les notes qu'ils ont reçues. Ils participent, le cas échéant, au processus d'évaluation.

Equité

L'école applique le principe fondamental de l'équité dans l'évaluation des connaissances et des compétences. A connaissances et compétences égales, les élèves reçoivent des notes égales. Les enseignants utilisent des critères d'évaluation identiques pour tous les élèves qui sont considérés comme égaux, indépendamment de leur race, de leur sexe, de leur appartenance ethnique, de leur religion, de leur langue, de leur style de vie, de leur milieu socio-économique, de leurs opinions politiques ou autres, de leur intérêt pour une matière ou de toute autre différence n'étant pas directement liée au processus éducatif.

Les enseignants ne se servent pas de l'évaluation des connaissances et des compétences comme d'un moyen d'assurer la discipline.

L'école prend des mesures pour garantir que les groupes pertinents d'enseignants développent et appliquent les mêmes normes et critères d'évaluation et que ces critères soient dans la mesure possible conformes aux critères nationaux.

Amélioration de la qualité

Les enseignants utilisent l'évaluation pour informer immédiatement les élèves. Ceux-ci ont une attitude positive à l'égard de l'évaluation et se servent des résultats pour développer leur propre apprentissage. Les résultats de l'évaluation (notes) sont communiqués aux élèves et aux parents. Ils servent aussi à l'auto-développement de l'école et à améliorer le travail des enseignants.

Les résultats de l'évaluation sont utilisés dans la planification du développement scolaire. Des objectifs d'amélioration de l'évaluation de l'école sont aussi définis sur la base des résultats du processus d'évaluation dans le cadre du PDS, notamment en ce qui concerne l'évaluation des enseignants et d'autres personnels éducatifs.

Climat et éthique de l'école

Indicateur 4. L'éthique de l'école est-elle conforme aux principes de l'ECD ?

Application des principes de l'ECD dans la vie quotidienne de l'école

Les principes de l'ECD sont mis en œuvre dans tous les aspects de la vie scolaire. L'école prend des mesures bien définies pour assurer la connaissance, la valorisation et la mise en pratique des principes de l'ECD dans la vie quotidienne. Les élèves, les enseignants et les autres acteurs considèrent les principes de l'ECD comme des valeurs communes de l'école démocratique. Leur comportement repose sur les principes suivants : respect de la dignité de l'individu, égalité, justice, sensibilité, diversité, inclusion et solidarité. Tous les acteurs sont fermement engagés à promouvoir les objectifs, les valeurs, les emblèmes et les pratiques de l'ECD en classe, dans les activités hors-programme, les manifestations scolaires et les contacts informels.

Relations et modèles d'autorité

L'école favorise le développement de relations ouvertes, amicales et attentives entre tous les acteurs. La communication et les comportements au sein de l'école sont l'expression de

modèles d'autorité reposant sur des règles, une répartition bien définie des fonctions et des droits et des responsabilités. L'ensemble des acteurs et, en particulier, les élèves, les enseignants et les parents ont participé à leur élaboration et à leur adoption. L'école fonctionne comme une équipe au sein de laquelle les relations entre individus et l'exercice de l'autorité visent à favoriser le développement individuel et la cohésion de la classe et de l'école.

Possibilités de participation et d'auto-expression

L'école fonctionne comme un forum de discussion, ouvert à tous les acteurs, sur les questions d'amélioration de la qualité de l'apprentissage, de l'enseignement et de la gestion. Les élèves participent régulièrement au processus de décision et expriment librement leur opinion à tous les niveaux de la vie scolaire, directement ou indirectement dans le cadre de conseils d'élèves, de clubs ou par l'intermédiaire d'organisations semblables et des médias locaux. Ils sont conscients de l'importance de la participation et de l'expression individuelle pour leur bien-être et pour celui de l'école et de la société. En prenant part aux discussions, les élèves et l'ensemble du personnel éducatif manifestent un état d'esprit fondé sur la conscience de soi et la participation et mettent en œuvre leurs connaissances, leurs aptitudes à la communication et à la discussion et leurs capacités d'écoute active et de réflexion critique et argumentée.

Procédures de résolution des conflits et de traitement de la violence, du harcèlement et de la discrimination

L'école dispose de politiques, d'instruments et de procédures efficaces pour résoudre les conflits et traiter les problèmes de violence, de harcèlement et de discrimination d'une manière à la fois digne et pacifique. Les conflits ne peuvent être ignorés ou résolus simplement par la force ou de manière autoritaire. Les différences de pouvoir liées aux différences de statut entre acteurs doivent être clairement reconnues. Pour résoudre les conflits, la première chose à faire est d'en discuter puis de chercher à les gérer et à les transformer en une source d'apprentissage et de compréhension mutuelle, de respect et de responsabilité en appliquant les principes de protection de la dignité de l'individu, de respect de la diversité, d'équité et d'impartialité. Les enseignants, les élèves et les autres personnels de l'école sont prêts et déterminés à assurer la résolution pacifique des litiges par la médiation, en particulier la médiation par les pairs, et la négociation.

Gestion et développement

Indicateur 5. Le mode de direction de l'école est-il conforme aux principes de l'ECD ?

Style de direction

La direction de l'école montre une bonne compréhension des principes de l'ECD. L'école dispose d'une direction proactive s'appuyant sur l'intégration de tous et la coopération. Les instances de direction de l'école peuvent prendre des décisions sur la gestion et le développement de l'école et les membres élus remplissent un rôle adéquat dans la direction de l'école. Le chef d'établissement valorise l'ECD dans ses déclarations sur la gestion et le développement de l'école. La direction de l'école joue un rôle actif dans le développement d'un climat positif à l'école et crée des conditions favorables au dialogue, à la participation et au respect des personnes et des idées. La direction de l'école veille à ce que tous les membres de l'institution aient accès à l'information pertinente.

Prise de décision

La direction de l'école reconnaît qu'elle est responsable de toutes les questions concernant l'école et agit conformément à cette fonction. Elle encourage initiative, décision et action chez les membres du personnel. L'école implique les élèves, les parents, les membres de la communauté locale, ainsi que les partenaires sociaux et d'autres organismes de la société, dans les décisions relatives à ses orientations futures. Le chef d'établissement reconnaît l'intérêt de la coopération dans l'action, de l'examen d'autres options, des procédures de consultation et des procédures conjointes de décision.

Partage des responsabilités, coopération et travail d'équipe

Le chef d'établissement s'efforce d'assurer le partage des responsabilités au sein de la communauté scolaire. Il crée des opportunités pour la présentation aux acteurs concernés des progrès accomplis en matière d'apprentissage et de réalisation des objectifs. Il existe un groupe de développement de la citoyenneté qui fonctionne bien et qui comprend le chef d'établissement, des enseignants et des représentants des parents et des organes électifs de l'école (conseils d'élèves et comités de parents). Les nouveaux enseignants sont aidés à développer leur approche de l'enseignement de l'ECD et leur rôle dans le cadre de la politique générale d'ECD de l'école. Le chef d'établissement traite tous les membres du personnel comme des partenaires. Il se positionne comme dirigeant faisant partie intégrante de la communauté scolaire au lieu de maintenir une distance hiérarchique à son égard. La direction de l'école recherche le dialogue, la discussion et la négociation en cas de difficultés, de différences de points de vue et de conflits. Le personnel reconnaît et accepte ses responsabilités en matière de décision et de développement scolaire. Les enseignants travaillent ensemble à des tâches de développement et sur des thèmes transversaux.

Réceptivité

La direction de l'école est bien informée de la législation et des cadres réglementaires relatifs à l'ECD et déterminée à les appliquer. Le chef d'établissement se sert de son statut en tant que dirigeant professionnel pour promouvoir des pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui soutiennent les principes de l'ECD. Il travaille avec d'autres membres du personnel à résoudre les problèmes posés par la violence, la discrimination, le sexisme, la marginalisation, le racisme, la xénophobie et les préjugés à l'encontre de certains groupes religieux ou culturels.

Indicateur 6. L'école dispose-t-elle d'un plan de développement adéquat conforme aux principes de l'ECD ?

Participation et inclusion

La planification du développement scolaire est un processus de coopération efficace qui implique divers participants (l'instance de direction, le chef d'établissement, le personnel d'enseignant, le groupe de développement de la citoyenneté, les parents, les élèves et la communauté locale) dans l'ensemble du cycle de planification. L'équipe de gestion s'efforce d'obtenir un engagement clair, la responsabilité commune et le soutien de l'ensemble du personnel. Le plan de développement de l'école contient des dispositions visant à assurer l'identification et la satisfaction des besoins éducatifs de tous les élèves, y compris ceux qui ont un handicap ou des besoins d'apprentissage spéciaux. Il existe des structures adaptées de coopération et de consultation pour traiter les problèmes de mise en œuvre (groupes de travail, comités directeurs, experts et équipes de consultation, organes représentatifs externes).

La communauté locale participe au processus de planification et de mise en œuvre, ce qui implique l'analyse des besoins locaux, le développement de projets conjoints entre l'école et la communauté, la participation au suivi et à l'évaluation, ainsi que des activités de lobbying, de parrainage et de marketing. La communauté locale approuve les priorités de développement de l'école, y compris en ce qui concerne l'ECD.

Développement professionnel et organisationnel

Le plan répond aux attentes de l'ensemble de l'école en matière de développement professionnel et organisationnel. Il valorise le potentiel innovant des pratiques et activités de l'ECD. Il définit les principes de base et le programme concernant toute une gamme de liens avec la communauté locale, en tenant particulièrement compte des priorités locales.

Gestion des ressources

Le personnel dispose de bonnes compétences professionnelles et fournit des services de qualité. Le plan définit les responsabilités concrètes de chaque individu et prévoit l'examen systématique des besoins de formation, d'information et de développement de tous les participants. Le plan de développement scolaire valorise les compétences liées à l'ECD, c'est-à-dire les connaissances sur la démocratie et ses institutions, les aptitudes sociales et à la communication, la participation et la responsabilité (suivi, évaluation, notification).

Il existe une large gamme de ressources accessibles à tous les membres de l'institution. Les matériaux, équipements et services auxiliaires de l'école répondent de manière effective et économique aux besoins de l'école. L'équipe de gestion a établi le coût de la mise en œuvre du plan au moyen de négociations entre les organes professionnels et les instances de direction. L'école est gérée comme un poste budgétaire indépendant, ce qui favorise le souci d'une utilisation efficace des ressources, la recherche de parrainages, l'utilisation d'indicateurs de performance, la responsabilité et les activités de relations publiques. Le délai prévu pour l'achèvement d'un cycle complet de planification est réaliste, c'est-à-dire qu'il se situe entre trois à cinq ans.

Processus d'auto-évaluation, suivi et obligation de rendre des comptes

Il existe un système effectif d'auto-évaluation reposant sur l'examen par les pairs, des séances de réflexion et la présentation de rapports d'activité à l'instance dirigeante et aux diverses parties prenantes. La direction de l'école assure un système régulier de notification des progrès accomplis sur la base de critères de réussite et d'indicateurs de performance. Elle surveille de près la bonne utilisation des ressources et reçoit l'information en retour sur l'opportunité de maintenir les cibles, tâches, mandats, méthodes de travail et délais qui ont été définis précédemment. La direction de l'école assure la notification des élèves, des parents, du personnel éducatif, de l'équipe de gestion et de la communauté locale.

Chapitre 6. Planification du développement scolaire de l'ECD

Ce chapitre est en soi une boîte à outils. Il vise à aider les écoles à préparer et à mener à bien la planification du développement de l'ECD. Il est axé sur le processus d'auto-évaluation en tant que base de la planification du développement de l'ECD et fournit quelques indications initiales sur la manière d'utiliser à cette fin le cadre d'évaluation de l'ECD présenté au chapitre 5. Ce chapitre

- *suit les diverses étapes de l'auto-évaluation et de la planification du développement ;*
- *fournit des informations, des orientations et des outils essentiels ;*
- *présente des exemples d'écoles et de modèles de différents pays.*

1. Introduction

Ce chapitre doit être compris à la fois comme un point de départ, une introduction et une incitation à mettre en œuvre la planification du développement de l'ECD à l'école.

Il ne cherche pas à donner des réponses toutes faites. Il ne s'agit pas d'un manuel et il ne prétend pas non plus être exhaustif. Les acteurs désireux d'élaborer et de mettre en œuvre une véritable auto-évaluation de l'ECD sont invités à rechercher des ressources et des orientations plus précises dans leur pays ou sur le site Internet consacré à l'assurance de la qualité de l'ECD.¹⁴ Un travail préparatoire sera nécessaire pour développer encore les outils proposés et les adapter à la situation particulière de chaque école et à ses priorités en matière d'ECD. Ce travail préparatoire fait partie de la phase initiale du processus d'auto-évaluation. Les utilisateurs ayant déjà une certaine expérience de l'évaluation pourront consulter directement la *section 3* qui indique comment utiliser le cadre spécifique d'évaluation de l'ECD.

Ce chapitre examine de manière approfondie les étapes et les enjeux de la planification du développement scolaire de l'ECD. On trouvera ci-dessous (*tableau 2*) sous une forme synthétique les points principaux qui sont traités en détail dans la suite du chapitre.

14. www.see-educoop.net/portal/edcqa.htm

Tableau 2. La planification du développement scolaire de l'ECD

<i>Planification du développement scolaire de l'ECD en huit étapes</i>	
Etape 1 : développer une « culture » de l'évaluation	Sensibilisation à l'utilité et à l'importance de l'évaluation ; évaluation comme apprentissage et développement plutôt que comme contrôle ; acquisition de compétences en matière d'évaluation.
Etape 2 : créer une équipe d'évaluation	Développement d'une équipe à l'école ; appropriation du processus ; débattre de ce qu'il faut évaluer et comment ; facilitateur.
Etape 3 : poser les bonnes questions	Quelle information recherchons-nous et où la trouver ? Transformer les indicateurs d'ECD en thèmes d'évaluation.
Etape 4 : définir les méthodes d'évaluation	Utiliser diverses méthodes afin de recueillir différents types d'information.
Etape 5 : recueillir et analyser les données	Identifier les points forts et les points faibles à l'aide d'une échelle à quatre points ; réfléchir aux raisons expliquant certaines tendances ; utiliser aussi les données externes.
Etape 6 : tirer des conclusions	Déterminer les raisons de certains résultats en matière d'ECD ; identifier les points critiques où une amélioration est nécessaire.
Etape 7 : rédiger et diffuser le rapport d'évaluation	Discussions au sein de la communauté scolaire ; conclusion du rapport d'évaluation.
Etape 8 : préparer la stratégie de développement	Décisions sur que faire et comment, que changer et ne pas changer ; définir des priorités, qui fait quoi, calendrier, besoins de formation et d'aide, suivi des progrès.
<i>Enjeux de la planification du développement scolaire de l'ECD</i>	
Développement d'une « culture » de l'évaluation	Commencer à petite échelle, de manière pragmatique ; apprendre en faisant.
Evaluation de l'ECD	Evaluation non seulement des aspects cognitifs mais aussi des changements d'attitudes et de comportement.
Participation des élèves à l'évaluation	Liée aux compétences de l'ECD ; droit à l'expression ; dans le cadre de la participation de toutes les parties prenantes (regards multiples sur une même école).
Approche par étapes	Commencer au niveau identifié lors du premier cycle d'évaluation ; définition dans le PDS de cibles réalistes, atteignables.
Processus	Comment réaliser l'évaluation, comment faire participer les différents acteurs, comment les motiver en faveur du changement, comment construire une équipe et développer le sentiment d'appropriation du processus ; discussion, négociation, processus de décision.

2. Lignes directrices pour l'auto-évaluation

Objectifs de l'auto-évaluation

Comme on l'a souligné dans les chapitres précédents, l'auto-évaluation est la première étape du processus de planification du développement scolaire, qui est lui-même au centre du système d'assurance de la qualité de l'éducation.

L'auto-évaluation vise principalement à déterminer comment l'école remplit sa mission éducative telle que définie dans les lignes directrices nationales et locales sur l'éducation. De même, l'auto-évaluation de l'ECD vise principalement à permettre à l'école d'établir dans quelle mesure ses activités d'ECD sont conformes aux principes de l'ECD définis au chapitre 2, ainsi qu'aux lignes directrices nationales et locales en ce domaine.

L'évaluation de la situation de l'ECD dans une école, en tant qu'élément du cycle de développement présenté au chapitre 4, peut intervenir à deux moments différents : a) avant le lancement du processus de planification du développement (auto-évaluation initiale) ; b) lors de la mise en œuvre d'un plan de développement de l'ECD (auto-évaluation de suivi). L'auto-évaluation de suivi peut être effectuée de deux manières : a) comme auto-évaluation globale visant à donner un aperçu général du développement en ce domaine ; b) comme auto-évaluation visant à fournir des informations détaillées sur le développement d'un domaine de l'ECD intéressant particulièrement l'école (gestion de l'école, par exemple). L'auto-évaluation, par conséquent, ne doit pas être conçue comme une fin en soi mais comme un élément essentiel du processus d'amélioration de la qualité : l'auto-évaluation initiale est le début d'un processus permanent de changement ; l'auto-évaluation de suivi est le point de départ de chaque cycle de planification du développement.

Le processus d'auto-évaluation : comment commencer ?

L'auto-évaluation de l'ECD est un processus complexe et exigeant mais aussi très fructueux. Plusieurs mois ou même une année scolaire sont nécessaires pour le préparer de manière adéquate. Pour les écoles qui n'ont aucune expérience de l'auto-évaluation, cette période constituera un défi impliquant notamment les étapes et activités suivantes :

- la sensibilisation de toutes les parties prenantes à la nécessité et au processus même de l'auto-évaluation de l'ECD en tant que moyen de développement individuel et professionnel et d'amélioration de l'école ;
- l'information de tous les acteurs au sujet du cadre d'évaluation de l'ECD et de sa finalité ;
- la sélection de l'approche la mieux adaptée pour l'auto-évaluation en consultation avec un large éventail d'acteurs et d'experts ;
- la conception d'outils fiables et adaptés, si nécessaire avec l'aide d'experts des instituts de recherche sur l'éducation ou des institutions de formation des enseignants ;
- la préparation du personnel de l'école et des autres parties prenantes à l'évaluation, y compris en les formant à utiliser les outils d'évaluation ;

- la création d'un climat d'honnêteté et de franchise, de réflexion, de confiance, d'inclusion, et de responsabilité à l'égard des résultats.

Pour qu'une « culture » de l'évaluation puisse se développer, il est nécessaire de reconnaître et de limiter les aspects inquiétants de l'évaluation, de bien comprendre l'enjeu de l'auto-évaluation en tant que processus d'apprentissage, de développer des connaissances et des compétences adaptées en matière d'évaluation et de renforcer l'engagement de tous les acteurs en faveur de l'amélioration de l'école.

Pour répondre à ces défis, en un premier temps, avant de s'attaquer à l'ensemble de l'école, on pourra envisager de mener des projets d'évaluation d'ampleur limitée : par exemple, l'évaluation pilote d'une classe ou d'un projet d'ECD ou d'autres aspects de la vie scolaire.

Dans le cadre de leurs cours de marketing, les élèves de la classe de niveau 9 ont effectué un travail de recherche sur le thème suivant : « Opinions des élèves de la classe de niveau 9 sur leur lycée ». Leur enseignant assurait la coordination de ce travail. Du 5 au 15 mai 2002, 168 élèves de la classe, sur un total de 176 élèves, garçons et filles, ont répondu à un questionnaire.

Lycée « Mihail Sebastian », Braïla, Roumanie¹⁵

L'école pourra ensuite, sur la base de l'expérience acquise, lancer un processus général d'auto-évaluation. L'auto-évaluation initiale doit couvrir tous les aspects importants de l'ECD, conformément au cadre d'évaluation présenté au *chapitre 5*. L'évaluation initiale a pour but d'obtenir une vue d'ensemble de la situation de l'ECD dans l'école. Elle doit donc être élargie de façon à inclure tous les indicateurs et modèles descriptifs concernant l'ECD. Bien que d'une portée étendue, l'information ainsi obtenue restera peu détaillée ; c'est pourquoi une analyse plus approfondie devra être engagée dans le cadre d'une évaluation de suivi qui s'attaquera aux divers aspects de l'ECD et/ou sera axée sur certaines questions prioritaires. La collecte et l'analyse de données seront menées plus en profondeur, afin de mieux identifier les points forts et les points faibles.

Au fil des ans, la portée et les thèmes de l'évaluation prendront un tour plus précis et détaillé. Toutefois, il convient de souligner qu'une auto-évaluation plus détaillée exige souvent une préparation et une expertise plus importantes pour la conception et la mise en œuvre des outils d'évaluation, ainsi que pour l'interprétation des données.

Le développement des compétences en matière d'évaluation est un processus graduel qui pourra poser des difficultés dans certains pays. Toutefois, le manque de préparation et d'expertise ne doit pas décourager les écoles d'entreprendre un processus d'auto-évaluation. La règle essentielle à suivre pour les écoles n'ayant jamais mis en œuvre ce processus est que ce sont leurs capacités qui doivent déterminer le degré de complexité de l'évaluation.

15. Voir I-Probe Net, Réseau Comenius 3 pour l'auto-évaluation de projets et l'apprentissage à base de projets à l'école : www.i-probenet.net.

Le processus d'auto-évaluation : qui y participe ?

L'équipe d'auto-évaluation

La qualité de l'auto-évaluation de l'ECD est déterminée par la qualité de l'organisation. L'ensemble du processus doit reposer sur le chef d'établissement ou bien sur une autre personne clairement désignée pour remplir cette fonction et porteuse d'un mandat bien défini. Le processus nécessite une coordination par un « facilitateur » plutôt qu'une direction de haut en bas. Une approche fondée sur la participation et le travail en commun doit aussi être adoptée, conformément aux principes de l'ECD. Nombre des tâches énumérées ci-dessus peuvent être confiées à un groupe choisi de représentants des acteurs qui pourra fonctionner comme équipe de conception et de suivi de l'évaluation pendant tout le processus d'auto-évaluation.

L'équipe comprendra sept à neuf personnes ; sa composition exacte variera selon les pays, selon les diverses fonctions existantes. Elle pourra inclure le chef d'établissement, un ou deux représentants des enseignants, un ou deux représentants des élèves, le conseiller de l'école (conseiller pédagogique ou psychologue selon les pays), un parent, un représentant de la communauté locale (ONG) et un représentant des instituts de recherche ou institutions de formation des enseignants. Lorsque l'école dispose d'un coordinateur de l'ECD (ou d'un groupe de coordination de l'ECD), celui-ci (ou le représentant du groupe de coordination de l'ECD) devra aussi être inclus dans l'équipe d'évaluation. Il est essentiel que toutes les parties prenantes soient représentées et que l'équipe dispose des connaissances et compétences nécessaires pour entreprendre l'auto-évaluation.

Le mandat de l'équipe, compte tenu de ses connaissances et compétences concernant l'auto-évaluation en général et l'ECD en particulier, pourra inclure les tâches suivantes :

- la préparation des outils d'évaluation ;
- la formation du personnel de l'école aux techniques d'évaluation et à l'utilisation des instruments d'évaluation dans le domaine de l'ECD ;
- la fourniture d'informations et de conseils aux évaluateurs et aux parties prenantes pendant toute la durée du processus d'auto-évaluation ;
- le suivi de la mise en œuvre des outils d'évaluation ;
- l'analyse et l'interprétation des résultats en coopération et en consultation avec une large gamme de groupes d'acteurs et d'experts extérieurs ;
- la préparation des différentes formes de rapports pour différents groupes d'acteurs ;
- la collecte et l'analyse des commentaires des acteurs et de leurs suggestions lors de l'examen des rapports.

Le nombre et la nature de ces tâches dépendront aussi de l'existence ou non de lignes directrices nationales pour l'auto-évaluation en général et l'auto-évaluation de l'ECD en particulier. Dans les pays où n'existent pas de lignes directrices, l'école devra « partir de zéro » et développer sa propre approche de l'auto-évaluation en s'appuyant sur ses propres capacités. Dans ce cas, il sera utile, comme stratégie de soutien, d'adhérer aux réseaux nationaux ou internationaux pour le développement autonome des écoles.¹⁶ Ces réseaux offrent des matériaux et des ressources, ainsi que des possibilités de partage d'expériences, notamment en cas d'apparition de problèmes, et permettent d'acquérir des compétences

16. Voir par exemple I-Probe Net, Réseau Comenius 3 pour l'auto-évaluation de projets et l'apprentissage à base de projets à l'école : www.i-probenet.net ; *The Treasure Within*, Réseau Comenius 3 sur l'évaluation de la qualité dans l'éducation : www.treasurewithin.com.

pratiques en ce domaine, ce qui pourra faciliter ensuite la formulation de lignes directrices nationales ou locales pour l'auto-évaluation de l'ECD.

La participation des élèves et des autres acteurs concernés

Etant donné les principes sur lesquels repose l'ECD, il est logique que l'ensemble des acteurs concernés participent au processus d'évaluation de l'ECD. On devra donc s'efforcer, par principe, de recueillir et de comparer les avis des divers acteurs (élèves, parents et enseignants). Des questionnaires parallèles pourront, par exemple, être utilisés à cette fin.

La collecte des points de vue des élèves constitue un aspect important du processus d'amélioration de la qualité de l'école.

Les opinions des élèves sont-elles vraiment importantes ? A cette question nous répondons, comme beaucoup d'enseignants avec qui nous avons travaillé, par un « oui » emphatique. Les remarques des élèves sur l'enseignement et l'apprentissage à l'école fournissent des indications pratiques pour le changement qui peuvent aider à préciser ou, plus fondamentalement, à identifier et à formuler les stratégies de progrès. Les aperçus des élèves peuvent nous aider à « voir » des choses auxquelles nous ne prêtons pas normalement attention et qui leur tiennent à cœur.¹⁷

Il est maintenant demandé aux élèves d'évaluer les enseignants. Comme c'est la première fois qu'une telle évaluation a lieu, chaque enseignant désigne deux classes chargées de l'évaluer. L'idée est de permettre aux enseignants de voir comment leur méthode d'enseignement est perçue par les élèves et quels en sont, selon eux, les points forts et les points faibles. Ceci aide aussi la direction de l'école à déterminer quel est le type de formation dont les enseignants ont le plus besoin. Cette année, chaque enseignant peut décider d'apporter ou non ce rapport lors de l'entretien annuel avec l'un des chefs de département.

Lycée Stedelijk Dalton, Dordrecht18

La collecte des points de vue des élèves est aussi étroitement liée à l'acquisition des aptitudes et compétences de l'ECD comme l'auto-réflexion, la réflexion critique, la responsabilité de l'amélioration et du changement. Elle permet aux élèves d'exercer leur droit à s'exprimer sur les questions les concernant et leur fournit un rôle en tant que participant actif à la vie de la communauté scolaire. Enfin, elle contribue au développement de relations plus égales entre élèves et enseignants. Ainsi la *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) du Royaume-Uni a inclus une étude des perceptions des élèves dans son rapport annuel 2002-2003 sur l'éducation à la citoyenneté, afin de « déterminer le mode de consultation des jeunes dans le cadre des études générales de la QCA sur le point de vue des élèves au sujet du programme d'enseignement ».¹⁹

Diverses méthodes peuvent être utilisées pour recueillir le point de vue des élèves. L'étude de la QCA a examiné « la pertinence de diverses méthodes pour recueillir le véritable point de vue des élèves » comme les entretiens conduits par des adultes, les entretiens avec d'autres élèves, l'utilisation de magnétophones à bande ou à mini-disque, les entretiens

17. Jean Rudduck et Julia Flutter, *How to Improve your School - Giving Pupils a Voice*, Continuum, 2004.

18. Voir I-Probe Net, Réseau Comenius 3 pour l'auto-évaluation de projets et l'apprentissage à base de projets à l'école : www.i-probenet.net.

19. *Citoyenneté 2002-2003* (rapport annuel sur le programme d'enseignement et l'évaluation) : www.qca.org.

individuels ou en groupe et les « focus groups », ainsi que la question du choix du lieu des entretiens, l'utilisation de questionnaires et les questionnaires en ligne.²⁰

Le questionnaire ci-dessous est extrait des matériaux préparés en vue de l'auto-évaluation des écoles en Slovénie.²¹ Il existe aussi un questionnaire d'enquête en ligne permettant de « prendre la température de votre école en matière de droits de l'homme »²². Quelle que soit la méthode retenue, il est important de tenir compte du risque que les élèves se contentent d'exprimer des opinions qu'ils jugent appropriées dans le contexte scolaire, en particulier si l'information recueillie est nominale et rendue publique. Dans l'exemple belge où le processus est apparemment très ouvert, ce risque existe d'autant plus que l'enseignant est étroitement impliqué dans le processus.

<i>Les opinions ci-dessous s'appliquent-ils à votre classe ?</i>	<i>Très vrai</i>	<i>Vrai</i>	<i>Faux</i>	<i>Tout à fait faux</i>
Ma classe fonctionne toujours comme un groupe				
Ma classe se compose de groupes d'élèves qui ne se comprennent pas très bien entre eux				
Il existe dans ma classe un climat tendu				
J'aime ma classe parce que je m'y sens bien				
J'aime ma classe parce que mes élèves m'apprécient				
Je préférerais être dans une autre classe de cette école				

20. id., p. 18.

21. « Manuel sur l'évaluation de la qualité et l'assurance de la qualité dans l'éducation », Slovénie : <http://kakovost.ric.si>.

22. Voir www.hrusa.org/hrmaterials/temperature/echrem.shtm.

- A « De Toverboom », quatre fois par an, les enfants de la classe de CD, la sixième classe, reçoivent un rapport rédigé par leur enseignant.
- Mais pourquoi l'enseignant ne recevrait-il pas, lui aussi, un rapport ? Jan, l'enseignant, reçoit tous les deux ans un rapport de ses élèves. De cette façon, ils peuvent apprendre les uns des autres à évaluer et à être évalués.
- En septembre, l'enseignant demande aux élèves de réfléchir à son comportement en tant qu'enseignant. En novembre, les élèves rédigent un premier rapport sur Jan, leur enseignant. Celui-ci discute avec eux de certains aspects pas encore assez clairs en tenant compte de leurs remarques et propositions.
- Avant Pâques, les élèves et l'enseignant doivent rédiger un autre rapport. A cette époque de l'année, l'enseignant peut encore tenir compte des remarques de ses élèves pour tenter d'améliorer encore ses points forts et de corriger ses points faibles.
- Les élèves se servent d'images, de notes, de graphiques et de textes pour évaluer leur enseignant.
- Le rapport offre la possibilité d'informations en retour sur les attitudes et le comportement. Il permet que se développent des relations plus égales et fondées sur la réciprocité entre l'enseignant et les élèves, ce qui est à la base d'un bon travail d'équipe.

Ecole « De Toverboom » (Ecole de l'arbre magique), Belgique²³

Déontologie de l'évaluation

- L'évaluation est régie par un certain nombre de principes déontologiques généraux tels que : la prise en compte du contexte, l'exhaustivité, la sensibilité et la réflexivité à toutes les étapes du processus ;
- le respect de l'intégrité et de la dignité de tous les participants ;
- la non-discrimination et le respect de la vie privée, surtout lorsque l'évaluation porte sur certains aspects personnels de la vie scolaire ;
- le respect de la confidentialité des informations et l'engagement en faveur du changement dans l'intérêt de tous ;
- la compréhension des données et la vérification soigneuse des appréciations et interprétations personnelles afin d'éviter les généralisations excessives et les conclusions partiales.

Ces principes sont particulièrement pertinents pour l'auto-évaluation de l'ECD dans la mesure où celle-ci porte non seulement sur des connaissances mais aussi sur des valeurs, des compétences et des attitudes.

3. Utilisation des indicateurs de qualité de l'ECD

23. Voir I-Probe Net, Réseau Comenius 3 pour l'auto-évaluation de projets et l'apprentissage à base de projets à l'école : www.i-probenet.net.

Le cadre d'évaluation défini au *chapitre 5* est conçu comme un point de départ pour l'évaluation de l'ECD. Les indicateurs de qualité et modèles descriptifs de l'ECD ne doivent pas être utilisés en tant que tels dans l'auto-évaluation de l'école. Ils doivent être adaptés aux priorités et lignes directrices en matière d'ECD qui existent au niveau local, national, européen et international, ainsi qu'à la situation particulière de chaque école. Le plan d'évaluation détaillé doit établir un équilibre entre les priorités générales et les objectifs d'apprentissage de l'école définis sur la base de discussions et de consultations parmi les enseignants, les élèves, les parents et d'autres acteurs de l'école.

Principes généraux d'évaluation de l'ECD

L'ECD est un concept dynamique, intégrateur et tourné vers l'avenir visant à promouvoir l'idée de l'école en tant que communauté d'enseignement et d'apprentissage de la vie en démocratie et qui dépasse de beaucoup telle ou telle matière scolaire, l'enseignement en classe ou les relations traditionnelles entre élèves et enseignant. Bien qu'elle fasse appel à une nouvelle approche de l'acquisition des connaissances et du développement des compétences, l'ECD a pour objectif essentiel le changement, en relation avec des valeurs, des attitudes et des comportements.

Ces caractéristiques de l'ECD doivent être prises en compte tout au long du processus d'auto-évaluation. L'apprentissage de valeurs et le développement d'attitudes ne sont pas identiques à l'acquisition de connaissances positives et au développement de compétences cognitives. Ces dernières font appel en premier lieu à l'entendement et à la mémoire des élèves, tandis que les premières cherchent à susciter engagement et action. C'est pourquoi l'auto-évaluation des performances de l'école en ce qui concerne l'évolution des valeurs et des attitudes dans tous les domaines de l'ECD mentionnés au *chapitre 5* doit être axée avant tout sur les processus d'apprentissage, ainsi que sur les expériences, interprétations personnelles et modes de comportement des acteurs. Elle doit prendre en compte l'interprétation tant explicite qu'implicite des événements de la vie scolaire, les valeurs et les attitudes cachées, ainsi que les comportements manifestes ou non des individus et des groupes. La manière la plus simple d'évaluer l'évolution des valeurs relatives à l'ECD est de laisser les acteurs parler, commenter et discuter les différentes questions qui se rapportent à l'ECD.

Comme toute bonne évaluation, par conséquent, l'évaluation de l'ECD comprendra à la fois des données et des méthodes quantitatives et qualitatives. Toutefois, il est probable que la dimension qualitative occupera une place prédominante.

Poser les bonnes questions

Pour pouvoir être utilisés dans l'évaluation, les indicateurs et modèles descriptifs de l'ECD présentés au *chapitre 5* doivent être transformés en questions pour la collecte de données. Il est donc nécessaire de préciser dès le départ d'une évaluation l'information qui est nécessaire.

Lors de la définition du processus d'évaluation et de ses différents éléments (contenus de l'évaluation, type de données à recueillir, sources d'information et méthodes d'évaluation), le cadre pourra servir de référence pour répondre notamment aux questions suivantes :

- Quelle information et quelles données faut-il rechercher (organisation de l'école, valeurs dominantes en classe, compréhension des concepts clés, relations d'autorité) ?
- Sur quel contexte d'apprentissage de l'ECD porte tel indicateur, tel sous-thème ou tel modèle descriptif et où doit-on rechercher les données correspondantes ?

- Quels documents contiennent les informations nécessaires (documents de politique générale de l'école, programmes d'enseignement, statuts de l'école, charte des élèves, code de déontologie des enseignants) ?
- A quels personnes ou groupes d'acteurs s'adresser pour obtenir l'information nécessaire (élèves, enseignants, parents, administration locale, ONG) ?
- Comment recueillir les données (questionnaire, « focus group », entretiens individuels, observation) ?

Les indicateurs et modèles descriptifs doivent ensuite être adaptés sous forme de questions pour l'enquête. Le *tableau 3* ci-dessous présente quelques exemples de questions²⁴ de ce type sur la base des indicateurs de l'ECD :

24. Ces questions sont tirées d'un document utilisé en Irlande du Nord pour l'inspection de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles au-dessus du primaire.

Tableau 3

Indicateur	Sous-thème	Exemples de questions
<p>Indicateur 1</p> <p>L'ECD occupe-t-elle une place adéquate dans les objectifs, les politiques et les programmes de l'école ?</p>	<p>Politiques de l'école en matière d'ECD</p>	<p>Existe-t-il un document énonçant de façon spécifique les politiques en matière d'ECD ?</p> <p>Est-il accompagné de mesures de mise en œuvre ?</p>
	<p>L'ECD et le programme d'enseignement</p>	<p>Quel est le nombre d'heures allouées à l'ECD ? Ce nombre est-il suffisant ?</p>
<p>Indicateur 2</p> <p>Dans quelle mesure les élèves et les enseignants acquièrent-ils une compréhension de l'ECD et appliquent-ils les principes de l'ECD dans leur pratique quotidienne en classe et à l'école ?</p>	<p>Résultats de l'apprentissage</p>	<p>Les élèves :</p> <p>acquièrent-ils confiance dans leurs capacités individuelles et réfléchissent-ils à leurs expériences ?</p> <p>apprennent-ils à se montrer patients et tolérants dans leurs relations mutuelles ?</p> <p>respectent-ils et apprennent-ils à valoriser les différences entre pairs et dans la communauté ?</p> <p>bénéficient-ils d'expériences qui les aident à prendre des décisions informés et à s'engager dans l'action ?</p>
	<p>Méthodes et processus d'enseignement et d'apprentissage</p>	<p>Les enseignants se servent-ils :</p> <p>des incidents, initiatives et événements locaux ?</p> <p>des domaines d'intérêt des élèves et des événements qui affectent la vie de l'individu et de la communauté ?</p> <p>des informations et thèmes d'actualité ?</p>
<p>Indicateur 4</p> <p>L'état d'esprit de l'école est-il conforme aux principes de l'ECD ?</p>	<p>Application des principes de l'ECD dans la vie quotidienne de l'école</p>	<p>Ton et style des communications de l'école</p>
<p>Indicateur 5</p> <p>Le mode de direction de l'école est-il conforme aux principes de l'ECD ?</p>	<p>Partage des responsabilités, coopération et travail d'équipe</p>	<p>Qui participe à la définition des politiques de l'école et, en particulier, des politiques d'ECD ?</p>

Les questions présentées dans le *tableau 4* ci-dessous pourront être utiles lors des entretiens avec les élèves.²⁵

Tableau 4

Indicateur	Sous-thème	Exemples de questions
<p>Indicateur 2</p> <p>Dans quelle mesure les élèves et les enseignants acquièrent-ils une compréhension de l'ECD et appliquent-ils les principes de l'ECD dans leur pratique quotidienne en classe et à l'école ?</p>	Résultats de l'apprentissage de l'ECD	Qu'avez-vous appris sur la citoyenneté qui vous semble particulièrement intéressant et pertinent pour votre vie quotidienne ? Qu'est-ce qui vous paraît ennuyeux et inutile dans cet enseignement ?
	Méthodes et processus d'enseignement et d'apprentissage	<p>De quelle façon les enseignants vous indiquent-ils que ce que vous étudiez se rapporte à la citoyenneté, y compris lorsque le cours porte sur un autre sujet ou un autre thème ?</p> <p>Le travail que vous faites sur la citoyenneté vous semble-t-il clair ? Y a-t-il des liens avec d'autres matières ? Etes-vous en mesure d'utiliser certaines compétences d'un cours à l'autre ?</p> <p>Quelles sont les possibilités de discussion et de participation aux activités sur la citoyenneté ?</p> <p>Avez-vous assumé des responsabilités lors des activités relatives à la citoyenneté ? Qu'avez-vous retiré de cette expérience ?</p> <p>Avez-vous eu la possibilité de travailler en commun avec d'autres ?</p> <p>Avez-vous eu la possibilité de débattre de certaines questions controversées (politique, questions et événements d'actualité) ?</p> <p>Qu'avez-vous appris sur les différentes cultures représentées dans votre école, votre communauté locale ou votre pays ?</p> <p>Avez-vous la possibilité de débattre et de questionner les stéréotypes concernant, par exemple, les rôles sexuels ou l'appartenance ethnique ?</p> <p>Quelles sont les sources d'information utilisées dans les cours sur la citoyenneté ?</p> <p>Avez-vous participé à des activités en relation avec la communauté locale ? Quelles étaient ces activités et quels résultats avez-vous obtenus ?</p>
	Suivi de l'ECD	Comment savez-vous si vous avez fait des progrès, et lesquels, dans votre travail sur la citoyenneté ? Comment votre travail est-il évalué ?
<p>Indicateur 4</p> <p>L'éthique de l'école est-elle conforme aux principes de l'ECD ?</p>	Possibilités de participation et d'expression	<p>Avez-vous eu la possibilité de participer à des prises de décision ?</p> <p>Savez-vous si votre point de vue est pris en compte ?</p> <p>Y a-t-il un conseil d'établissement et pouvez-vous y participer ? Comment fonctionne-t-il ?</p>

25. Ces questions sont tirées de *Inspecting Citizenship, with Guidance on Self-Evaluation*, OFSTED, Royaume-Uni, 2002.

Préparer des questions en vue de la collecte d'informations sur l'ECD ne signifie pas toutefois préparer un questionnaire. Les questions indiquent une direction de recherche ; elles doivent être claires et soigneusement préparées. Il peut être utile de faire vérifier les questions par d'autres personnes en leur demandant si elles leur paraissent claires.

Une fois formulées, les questions serviront de base aux décisions concernant les outils d'auto-évaluation.

Choisir les méthodes

Diverses méthodes peuvent être utilisées pour collecter les données. Les principales sont : les questionnaires, les entretiens, les « focus groups », l'observation et l'analyse de documents. Il existe aussi d'autres méthodes plus informelles et plus créatives comme les « portfolios », les journaux, l'évaluation photo et les récits. On trouvera une brève présentation de ces méthodes à l'Annexe 2.²⁶

Les modèles descriptifs utilisés dans le cadre d'évaluation de l'ECD à l'école, tels que présentés au *chapitre 5*, ont une portée et une complexité variables. Certains portent plus directement sur des faits (existence d'une politique de l'ECD à l'école ou intégration de l'ECD dans le programme scolaire, par exemple) ; d'autres portent plus sur des valeurs ou se rapportent à des attitudes (engagement à l'égard des principes de l'ECD, liberté d'expression des élèves) ; d'autres encore concernent des procédures ou des processus (égalité de traitement de tous les élèves, respect de la dignité individuelle, participation des élèves à l'évaluation, résolution pacifique des conflits).

Pour déterminer quelle est sa situation du point de vue de ces trois dimensions, l'école doit diversifier et combiner les données et les modes de collecte des données. L'évaluation de ces dimensions nécessite l'utilisation de multiples outils d'évaluation. Le choix de ces outils dépend avant tout du type d'information recherchée mais, pour définir la méthode la mieux adaptée, il faut tenir compte du groupe visé par l'enquête.

L'évaluation de la politique de l'école en matière d'ECD (Indicateur 1) couvre par exemple plusieurs questions (faits et attitudes) qui sont liées entre elles :

- L'existence ou non d'une politique officielle en matière d'ECD peut être établie par l'analyse de documents.
- L'évaluation de l'articulation de cette politique exige un autre type d'enquête et doit s'appuyer sur des critères définis au préalable. Une politique d'ECD peut être considérée comme bien articulée lorsque les principes de l'ECD sont pleinement intégrés, et de manière explicite, à tous les aspects de la vie scolaire (programme, enseignement, apprentissage, climat et état d'esprit de l'école, gestion et développement). Si l'on accepte ce critère, il sera facile d'évaluer la qualité de la politique d'ECD de l'école en combinant l'analyse de documents avec une liste de contrôle des principes de l'ECD.
- L'évaluation de la compréhension de la politique d'ECD de l'école par les différentes catégories d'acteurs demande encore une autre approche. Elle pourra être effectuée à l'aide d'outils d'évaluation des connaissances (tests) plus ou moins standardisés ou d'outils d'évaluation de nature plus subjective (entretiens, échelles d'auto-évaluation).

26. Voir aussi « A Practical Guide to Self-Evaluation », préparé par John MacBeath, Denis Meuret et Michael Schratz : http://europa.eu.int/comm/éducation/archive/poledu/pracgui/practi_en.html.

Le *tableau 5* ci-dessous présente des exemples de méthodes d'évaluation pouvant être utilisées pour chacun des trois premiers indicateurs, en fonction du type de question à couvrir. Puis le *tableau 6* donne une vue d'ensemble des méthodes et outils à utiliser en relation avec l'indicateur de qualité présenté au *chapitre 5*.

Enfin, le processus de collecte des données doit s'appuyer sur le principe de la plus grande simplicité. Le choix des méthodes et des outils doit être déterminé par l'état des compétences en matière d'évaluation, les opportunités de développement professionnel, le soutien d'experts, ainsi que les ressources et le temps disponibles.

Tableau 5

Indicateur	Type de question	Méthode éventuelle à utiliser
Indicateur 1 : place adéquate de l'ECD dans les objectifs, les politiques et les programmes de l'école Sous-thème : politique de l'école en matière d'ECD	L'école dispose-t-elle d'une politique en matière d'ECD ?	Liste de contrôle Analyse de documents
	Qualité de cette politique ?	Analyse de documents et comparaison avec la liste de contrôle des principes de l'ECD
	Les acteurs sont-ils bien informés de la politique d'ECD de l'école et la comprennent-ils ?	Questionnaire avec échelles d'auto-évaluation Entretiens
Indicateur 2 : compréhension de l'ECD et application des principes de l'ECD dans la pratique quotidienne en classe et à l'école Sous-thème : méthodes et processus d'enseignement et d'apprentissage	Quel est le processus d'enseignement de l'ECD ? Quels sont les plans de cours et activités en classe correspondants ?	Liste de contrôle Analyse de documents Portfolio des enseignants Evaluation photo
	L'enseignement est-il basé sur les principes de l'ECD ?	Observation, observation par les pairs Questionnaires Entretiens avec les enseignants et les élèves Récits d'élèves et d'enseignants « Focus group » d'élèves
Indicateur 5 : le mode de direction de l'école est-il conforme aux principes de l'ECD ? Sous-thème : prise de décision	Comment les décisions sont-elles prises à l'école ? Qui participe au processus de décision ?	Analyse de documents Questionnaire

	Le processus de décision est-il basé sur les principes de l'ECD ?	Observation Questionnaire Entretiens
--	---	--

Tableau 6

Domaines	Indicateurs de qualité	Modèles descriptifs	Outils d'évaluation
Programme, enseignement et apprentissage	Indicateur 1 L'ECD occupe-t-elle une place adéquate dans les objectifs, les politiques et les programmes de l'école ?	Politiques de l'école en matière d'ECD Planification du développement scolaire de l'ECD L'ECD et le programme scolaire Coordination de l'ECD	Analyse de documents Observation « Focus groups »
	Indicateur 2 Dans quelle mesure les élèves et les enseignants acquièrent-ils une compréhension de l'ECD et appliquent-ils les principes de l'ECD dans leur pratique quotidienne en classe et à l'école ?	Résultats d'apprentissage de l'ECD Méthodes et processus d'enseignement et d'apprentissage Suivi de l'ECD	Observation par les pairs Analyse de documents Entretiens Portfolios Journaux « Focus groups »
	Indicateur 3 Le modèle et les pratiques d'évaluation de l'école cadrent-ils avec l'ECD ?	Transparence Équité Amélioration de la qualité	Observation par les pairs « Focus groups » Questionnaire ciblé Analyse de document
Climat et éthique de l'école	Indicateur 4 L'éthique de l'école est-elle conforme aux principes de l'ECD ?	Application des principes de l'ECD dans la vie quotidienne Possibilités de participation et d'expression Procédures de résolution des conflits et de traitement de la violence, des brimades et de la	Observation et observation par les pairs Champ de forces Questionnaire ciblé « Focus groups » Entretiens Récits

		discrimination Relations et modèles d'autorité	Analyse de document Evaluation photo
Gestion et développement	Indicateur 5 Le mode de direction de l'école est-il conforme aux principes de l'ECD ?	Style de direction Prise de décision Partage des responsabilités, coopération et travail en équipe Réceptivité	Observation et observation par les pairs Questionnaire ciblé Notation ou échelle de Likert « Focus groups »
	Indicateur 6 L'école dispose-t-elle d'un plan de développement conforme aux principes de l'ECD ?	Participation et inclusion Développement professionnel et organisationnel Gestion des ressources Auto-évaluation, suivi et responsabilité	Analyse de document Questionnaire ciblé Observation Notation ou échelle de Likert Entretien

4. Analyse, conclusions et rapport

Une fois achevée la collecte des données, celles-ci doivent être traitées. L'analyse et l'interprétation des données recueillies dépendent de l'objectif et de la portée de l'auto-évaluation de l'ECD. Plus l'évaluation est approfondie, plus il est nécessaire de disposer de données détaillées et plus le traitement et l'analyse des données sont complexes. L'école, par conséquent, pourra juger utile d'inviter des spécialistes des instituts de recherche ou des institutions de formation à l'aider à définir la portée de l'auto-évaluation de l'ECD et à la mettre en œuvre.

Les données recueillies au moyen de questionnaires, d'observations ou d'entretiens, par exemple, doivent être organisées et classées conformément aux principaux objectifs et questions couverts par l'évaluation. L'analyse s'efforcera d'identifier des tendances, des corrélations ou des liens de causalité ; l'interprétation tentera ensuite de mettre en perspective l'information recueillie.

Identifier les points forts et les points faibles

L'aspect le plus important de l'analyse et de l'interprétation des données, dans l'optique de la planification du développement, consiste à identifier les points forts et les points faibles de l'école en matière d'ECD. Ce processus permettra ensuite de déterminer les priorités de la stratégie d'amélioration de la qualité.

Le présent *Outil* propose de mesurer les performances de l'école en matière d'ECD au moyen d'une échelle à quatre points. L'évaluation correspondant à chaque indicateur doit être effectuée sur la base des données pertinentes en regard des quatre niveaux de performance suivants :

- niveau 1 : points faibles importants dans la plupart ou la totalité des domaines ;
- niveau 2 : points faibles plus nombreux que les points forts ;
- niveau 3 : points forts plus nombreux que les points faibles ;
- niveau 4 : points forts dans la plupart ou la totalité des domaines et pas de points faibles importants.

Le *tableau 7* ci-dessous présente les quatre niveaux de performances correspondant à l'Indicateur 1 et explique comment développer l'échelle en quatre points pour l'évaluation de l'ECD.

Tableau 7

Indicateur 1 : place adéquate de l'ECD dans les objectifs, les politiques et les programmes de l'école	
Niveau 1	L'école n'a pas de politique officielle de développement de l'ECD. L'ECD n'est aucunement mise en relation avec les autres aspects de la vie scolaire. Le personnel de l'école et les élèves n'ont pour la plupart pas connaissance de l'ECD.
Niveau 2	L'école dispose d'une politique officielle de développement de l'ECD. Toutefois, celle-ci n'est pas bien articulée et il n'a pas été défini de priorités claires pour l'ECD. En outre, la politique d'ECD de l'école ne s'accompagne pas d'un plan d'action, ce qui réduit en pratique ses effets à néant.
Niveau 3	L'école dispose d'une politique officielle bien articulée pour le développement de l'ECD qui est conforme à la fois à ses priorités générales et aux priorités locales et nationales. Cette politique met clairement en avant le principe de l'intégration de l'ECD dans tous les aspects de la vie scolaire (programme, enseignement et apprentissage ; climat et état d'esprit de l'école ; gestion et développement de l'école). Toutefois, elle ne s'accompagne pas d'un plan d'action bien défini et ceci se traduit par des lacunes dans sa mise en œuvre.
Niveau 4	L'école dispose d'une politique officielle bien articulée pour le développement de l'ECD qui est conforme à la fois à ses priorités générales et aux priorités locales et nationales. Cette politique met clairement en avant le principe de l'intégration de l'ECD dans tous les aspects de la vie scolaire (programme, enseignement et apprentissage ; climat et état d'esprit de l'école ; gestion et développement de l'école). Elle s'accompagne d'un plan d'action qui définit clairement les mesures à adopter et les responsabilités des différents acteurs.

Il convient de souligner toutefois que cette présentation des quatre niveaux est quelque peu arbitraire du point de vue de l'exercice d'évaluation. Ces exemples ne reflètent pas nécessairement la réalité de chaque école où différents aspects peuvent se combiner ou apparaître différemment à un niveau ou un autre.

Les performances générales de l'école peuvent être visualisées de différentes façons comme le montrent les *figures 5* et *6*.

Figure 5. Résultats de l'école au regard des indicateurs 1 à 6

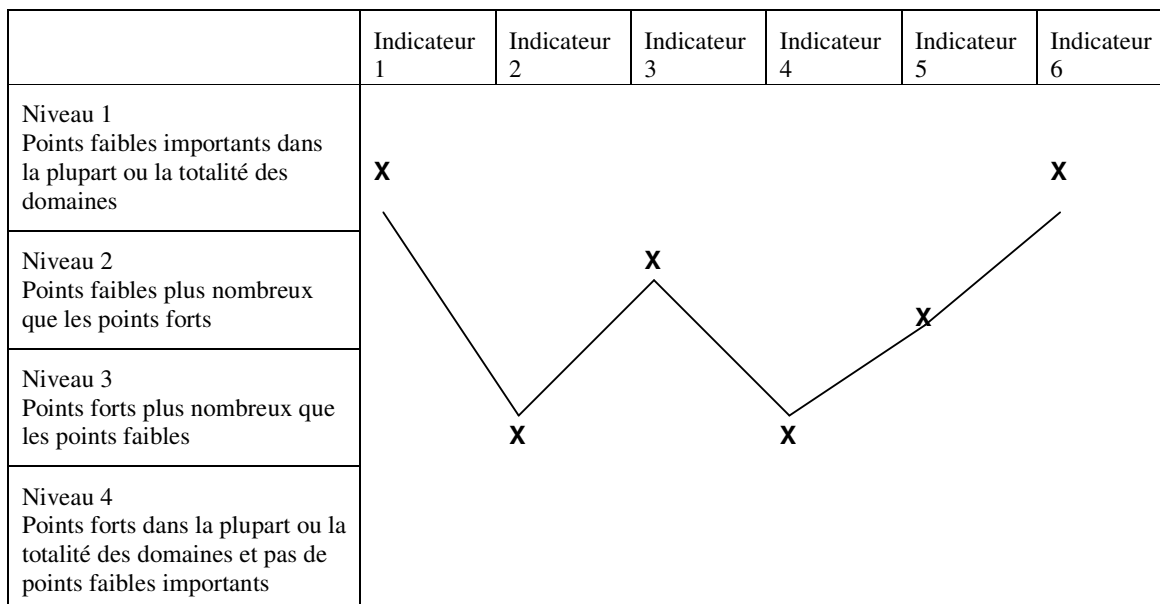
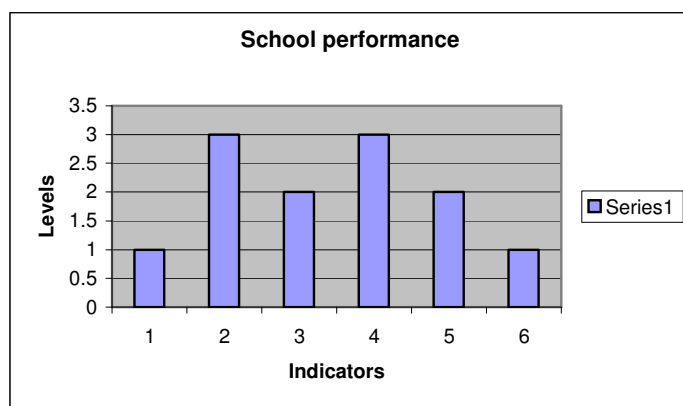


Figure 6. Diagramme des performances de l'école



Traduction de la figure 6 : Performances de l'école Première série Indicateurs Niveaux

Conclusions de l'évaluation

Les conclusions générales de l'évaluation doivent couvrir quatre domaines fondamentaux :

- les résultats généraux de l'école du point de vue de l'ECD ;
- les résultats de l'école au regard de chacun des indicateurs de qualité ;
- les aspects les plus réussis et les plus faibles de l'ECD à l'école ;
- les points critiques susceptibles de mettre en danger la poursuite du développement de l'ECD à l'école.

Lorsqu'il s'agit d'une évaluation de suivi, les conclusions doivent inclure aussi une comparaison avec les évaluations générales et/ou particulières antérieures, afin de déterminer s'il y a eu progrès, stagnation ou régression en général et/ou dans certains domaines

spécifiques. Cette évolution doit être analysée et ses causes précisées en tenant compte du contexte particulier de l'école (ressources disponibles, situation multiculturelle).

L'analyse et les conclusions finales devront aussi inclure, le cas échéant, les données pertinentes sur l'ECD provenant de sources extérieures, comme les résultats des examens nationaux ou les résultats d'inspection portant sur l'école en général ou l'ECD en particulier.

Rapport

L'élaboration et la diffusion du rapport constituent l'étape finale du processus d'évaluation. Il s'agit d'un aspect important du système général d'assurance de la qualité qui permet d'établir un lien entre l'évaluation et la planification du développement.

Les modalités de préparation du rapport pour une école donnée et, en particulier, l'étendue et la portée des rapports, varient selon le public visé. S'agissant de l'EDC, chaque école devra préparer un rapport différent pour chaque catégorie d'acteurs :

- un rapport détaillé pour le personnel de l'école, le comité d'établissement, le ministère et l'inspection académique ;
- un rapport simplifié pour les parents et d'autres acteurs de la communauté locale ;
- un rapport bref pour le public en général et les médias (dépliants, brochures) ;
- un rapport pour le site Internet de l'école.

Tous les rapports concernant l'ECD doivent être présentés de manière simple et claire et inclure les tableaux et graphiques pertinents, notamment à l'intention des parents et des acteurs extérieurs. La pratique de rapports permanents, à l'intention de toutes les parties prenantes, et à l'égard des objectifs essentiels définis dans le plan de développement de l'ECD de l'école est importante pour sensibiliser à l'ECD et pour renforcer la promotion de l'ECD à l'école et dans la communauté locale, ainsi que pour le développement de la stratégie générale du gouvernement en ce domaine.

5. Planification du développement de l'ECD

Une approche par étapes

Cet *Outil* part du principe que très peu d'écoles parviendront à atteindre (et seulement exceptionnellement) le niveau 4 des performances d'ECD, ce que confirment les études en ce domaine²⁷. La possibilité d'atteindre ce niveau est déterminée par la situation de chaque école, ainsi que par le degré de sensibilisation à l'ECD et d'intégration de cette dernière dans les politiques d'éducation, le niveau de préparation des écoles et des enseignants, l'accès aux matériaux pédagogiques et le contexte social, économique, culturel au niveau local, national, européen et international.

L'enjeu principal est donc de mettre en place un processus d'amélioration progressive à partir du niveau identifié par l'école lors de l'auto-évaluation. Le plan de développement de l'ECD fixera comme cible de développement un niveau après l'autre au lieu de chercher à atteindre immédiatement le niveau 4.

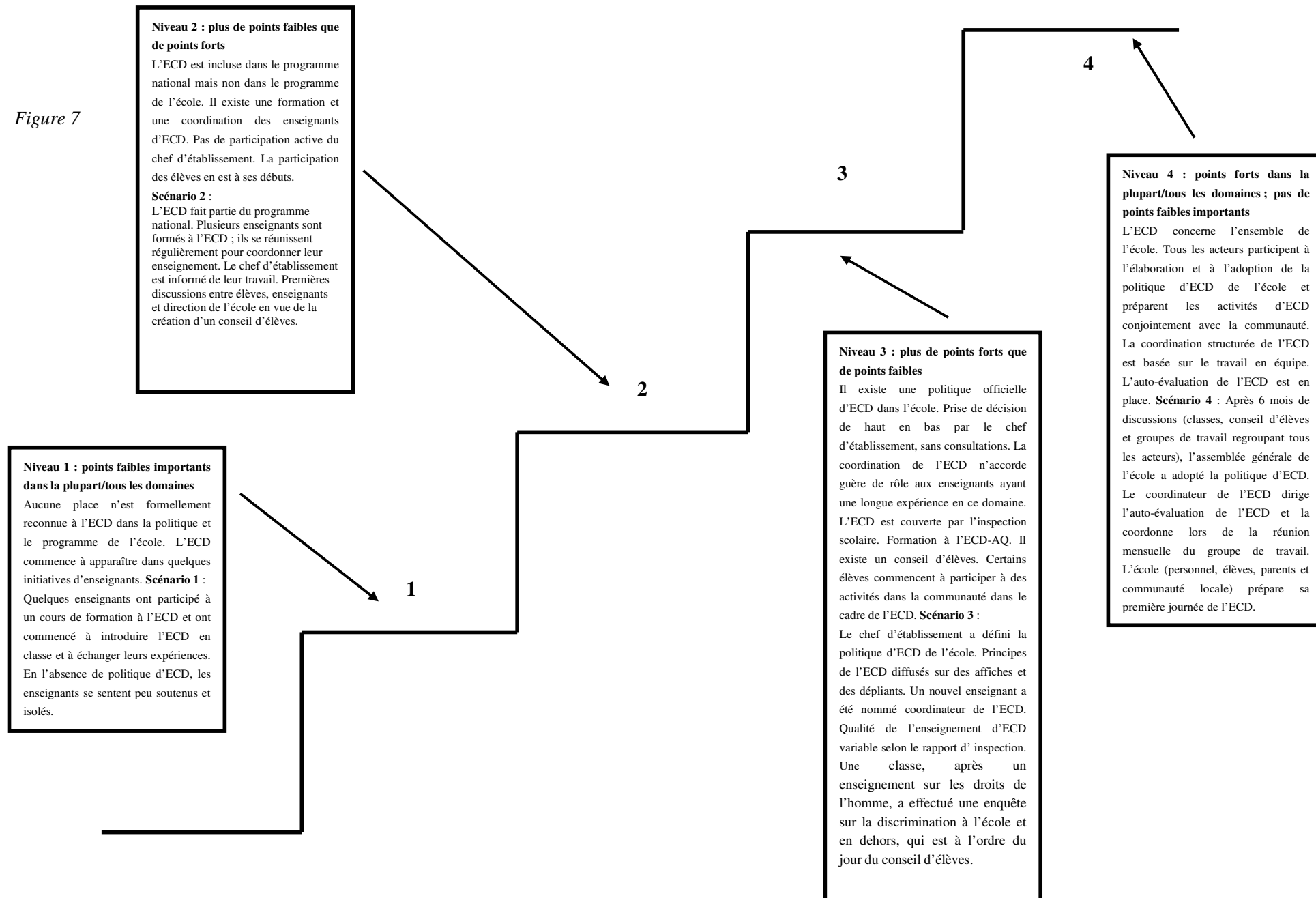
La *figure 7* ci-dessous présente les quatre niveaux correspondant aux étapes et scénarios possibles. Elle est adaptée d'un modèle d'auto-évaluation des écoles développé en

²⁷ cf. *Etude paneuropéenne des politiques d'ECD*, Conseil de l'Europe, ISBN : 92-871-5608-5, 2004

Suède, qui est inclus dans l'*Annexe 3*.²⁸ Les exemples présentés ont été choisis de manière arbitraire et ont une valeur seulement indicative ; ils ne recouvrent pas le contenu de l'ensemble des indicateurs présentés au *chapitre 5*. Néanmoins, ce modèle peut être adapté à diverses situations concrètes en se servant des indicateurs de l'ECD présentés au *chapitre 5* et des lignes directrices en matière d'ECD existant au niveau national et dans chaque école.

²⁸ cf. le projet Qualis dans lequel douze municipalités suédoises ont mené à bien un processus général d'évaluation de la qualité dans les écoles locales ; voir <http://www.qualis.nu/nacka/assess.htm>.

Figure 7



Préparation du plan de développement de l'ECD

Comme indiqué au chapitre 3, la planification du développement scolaire de l'ECD devra inclure les dimensions suivantes sur la base des points forts et des points faibles identifiés au préalable:

- Elaboration d'une stratégie de développement comprenant la définition de priorités de développement pour l'année suivante, la définition d'objectifs de développement, la fixation de cibles conformes aux capacités de l'école, ainsi que l'identification des mesures à prendre pour atteindre ces objectifs et ces cibles et des responsabilités correspondantes (les autorités locales de l'éducation ou même les services nationaux d'inspection participeront dans certains cas à ce dernier processus).
- Identification des besoins particuliers de formation, parfois même des besoins individuels, résultant de ces priorités (chef d'établissement et personnel de l'école) et développement d'un plan de formation dans le cadre du plan de développement général.
- Identification des autres besoins de soutien (conseils, nouvelles ressources pédagogiques) et moyens appropriés pour y répondre.
- Identification des changements d'organisation ou de gestion nécessaires pour que l'école puisse atteindre ses nouvelles cibles et priorités et allocation des ressources indispensables aux fins de cette évolution planifiée.
- Mise en place de mécanismes simples de suivi des progrès accomplis en vue de ces cibles et priorités et, le cas échéant, adoption de mesures correctives.

L'Initiative de planification du développement scolaire en Irlande²⁹ a défini les lignes directrices suivantes pour la sélection des priorités :

Les ressources de l'école (personnel, compétences, énergie, temps et argent) sont limitées ; c'est pourquoi il est nécessaire d'établir des priorités sur la base des besoins et des potentialités et notamment :

- de leur importance pour le développement de l'école, compte tenu de l'ensemble des facteurs contextuels ;
- des capacités actuelles de l'école ;
- du niveau actuel d'engagement de l'école .

Lors de la définition des priorités, il est important de garder présent à l'esprit la nécessité d'un juste équilibre entre continuité et développement. Une continuité doit être maintenue entre les pratiques présentes et passées afin d'assurer la stabilité qui doit servir de base aux développements nouveaux. Les réformes n'ont pas nécessairement pour but de tout changer. Il faut tenir compte du volume des tâches de développement que l'école peut soutenir. La planification du développement consiste à la fois à consolider les changements antérieurs, à introduire des changements actuels et à préparer des changements futurs.

Conformément aux principes de l'ECD, l'important n'est pas seulement le résultat final, c'est-à-dire le plan de développement de l'ECD, mais aussi le processus de préparation, qui

29. Voir www.sdpi.ie.

doit être fondé sur la participation et impliquer tous les acteurs. Les responsabilités, les rôles et les tâches pour la préparation du plan de développement doivent être clairement définis. Le rapport d'auto-évaluation doit être présenté à l'ensemble des acteurs et un processus de consultation et de discussion doit être organisé sur la base des résultats de l'évaluation. Ce processus de consultation inclura éventuellement des discussions en « focus groups », des débats à l'école, des discussions entre élèves (dans le conseil d'élèves, en classe et dans les médias produits par les élèves), des entretiens individuels et en groupe et des questionnaires (adressés aux parents).

Le *tableau 8* ci-dessous peut servir à synthétiser le plan de développement de l'école.³⁰ La dernière colonne permet de suivre les progrès de la mise en œuvre et fournit ainsi un point de départ utile pour la prochaine phase de planification du cycle de développement.

Tableau 8

Domaine de la vie scolaire (sur la base des indicateurs de qualité de l'ECD)	Mesures	Acteurs	Délai	Soutien	Eléments de mise en œuvre

On trouvera ci-dessous un exemple de processus de planification du développement dans une école irlandaise³¹ :

Pour définir un plan général à St. Patrick, nous avons lancé un intéressant et utile processus d'auto-évaluation, initialement avec le soutien d'un membre de l'Initiative de soutien à la planification du développement scolaire, qui a introduit l'analyse SWOT (points forts, points faibles, opportunités, risques). Nous avons établi une liste de nos points forts dans tous les domaines : de l'environnement matériel à l'état d'esprit de l'école. Prenant ensuite un peu de recul, nous avons identifié certains domaines dans lesquels il nous semblait que nous pouvions mieux faire. Chaque enseignant a attribué individuellement de trois à un point à chaque domaine, selon l'urgence de la situation à son avis. Le directeur a comptabilisé les résultats et nous avons pu identifier ainsi les cinq questions les plus importantes à traiter pendant l'année scolaire. Nous avons discuté des meilleurs moyens de traiter ces questions et recensé les éléments susceptibles de gêner la réalisation de nos projets. Le directeur nous a donné une liste d'idées et de dates-limite pour leur mise en œuvre.

Peu de temps après, nous nous sommes réunis pour réfléchir aux résultats obtenus et aux questions nécessitant une attention supplémentaire. Nous avons engagé de nouveau le processus cette année avec cinq nouveaux domaines à traiter. Le processus a été positif dès le début car nous avons pu établir une longue liste de nos points forts. Nous avons eu tout de suite confiance en nous-mêmes. Tous les enseignants ont participé dès le début. Les idées ont été proposées de bas en haut, ce qui a permis à chacun de se les approprier immédiatement. Nous nous sommes fixé cinq objectifs atteignables ; essayer de traiter tous les problèmes en une seule année était impossible et aurait eu un effet

30. Ce tableau est basé sur l'outil pour l'auto-évaluation de l'éducation à la citoyenneté publié en juin 2004 par le *Department of Education and Skills*, Royaume-Uni ; voir : www.dfes.gov.uk/citizenship.

31. Voir I-Probe Net, Réseau Comenius 3 pour l'auto-évaluation de projets et l'apprentissage à base de projets à l'école : www.i-probenet.net.

démobilisateur. L'expérience de l'an dernier a été une réussite et c'est pourquoi nous avons voulu la renouveler.

Ecole primaire St. Patrick, Slane, Comté de Meath (Irlande)

Mise en œuvre du plan de développement de l'ECD

La possibilité de mettre en œuvre le plan de développement de l'ECD dépendra des mesures adoptées dans le cadre du système d'AQ de l'ECD, tel que présenté au *chapitre 7*.

Chapitre 7 : Vers un système d'assurance de la qualité de l'ECD

Ce dernier chapitre de l'Outil complète les considérations précédentes sur l'assurance de la qualité de l'ECD au niveau de l'école. Il montre le rôle des politiques d'éducation pour le développement d'un système d'assurance de la qualité de l'ECD. Il examine de deux façons parallèles les besoins et les implications de l'assurance de la qualité de l'ECD au niveau du système éducatif :

- *en passant en revue le système d'assurance de la qualité et ses éléments du point de vue de l'ECD ;*
- *en examinant les critères d'un système spécifique d'AQ de l'ECD.*
- *Enfin, ce chapitre fournit aussi une liste de contrôle des mesures nécessaires pour la mise en place d'un système d'assurance de la qualité de l'ECD.*

1. Introduction

Les *chapitres 5 et 6* ont examiné l'auto-évaluation et la planification du développement de l'ECD à l'école en tant qu'éléments essentiels de l'assurance de la qualité dans ce domaine spécifique. Ce chapitre passe maintenant à un niveau systémique en abordant les éléments du système d'AQ qui entourent l'école (voir *figure 2*) et fournissent le moteur et le soutien de la planification du développement scolaire. Il revient sur les éléments du système d'AQ présentés au *chapitre 3* en les mettant en relation avec les principes et les pratiques de l'ECD.

Les remarques qui suivent doivent être considérées comme un point de départ pour la discussion dans la mesure où elles couvrent un terrain nouveau. Des systèmes d'assurance de la qualité de l'éducation existent sous une forme ou une autre, et à différentes étapes de développement, dans la plupart des pays d'Europe mais l'assurance de la qualité de l'ECD y est le plus souvent absente ou bien n'y apparaît encore que sous une forme fragmentaire.³²

32. cf. « Inventaire des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique et de gestion de la diversité en Europe du Sud-est: Analyse régionale », Conseil de l'Europe, 2001.

2. Examen des éléments de l'AQ du point de vue de l'ECD

Le fait de considérer l'ECD comme un objectif éducatif doit conduire à examiner quelles doivent être les principales caractéristiques d'un système d'assurance de la qualité basé sur les principes de l'ECD. Il s'agit d'appliquer les principes de l'ECD au système d'AQ, ainsi qu'à chacun de ses éléments constitutifs. Ceci permet d'identifier les facteurs essentiels de la gouvernance démocratique dans l'éducation.

Définir la qualité

L'approche fondée sur l'ECD exige que la définition de la qualité ou des objectifs et buts éducatifs ait lieu au moyen d'un processus interactif reposant sur la participation de toutes les parties prenantes.

S'agissant du programme national, ce processus de définition doit être conforme à la nature, à l'orientation et au calendrier des réformes en cours. Et dans les écoles, ce processus doit être mené sur une base régulière.

Il est aussi essentiel, tout en reconnaissant l'importance de l'approche fondée sur la participation, de tenir compte du fait que certaines connaissances professionnelles sont nécessaires pour définir la qualité de l'éducation. Les différents acteurs, en outre, occupent des positions formellement différentes et jouent des rôles différents dans les processus décisionnels.

Obligation de rendre des comptes

L'obligation de rendre des comptes implique l'existence de rôles et de responsabilités différents, notamment du point de vue de la prise de décision ; elle présuppose différentes positions et relations d'autorité en réponse à des questions telles que : « Qui doit rendre des comptes à qui ? », « Quelles en sont les conséquences du point de vue de telle ou telle action/non-action ou décision ? ».

Dans le contexte de l'ECD, l'obligation de rendre des comptes exige de renforcer la position des acteurs ayant le moins de pouvoir. Il ne s'agit pas de remettre en cause les rôles formels mais il est possible de parvenir à une plus grande égalité en permettant aux acteurs concernés de développer, dans la mesure du possible, leurs connaissances sur la qualité des processus éducatifs et de formuler des jugements à ce propos.

En d'autres termes, le partage de l'information et la transparence constituent un moyen de réduire le caractère aléatoire et arbitraire des décisions et des développements.

Données externes

Dans une perspective d'égalité, les mesures de responsabilisation des établissements scolaires fondées sur la logique de concurrence du marché (systèmes de classification des écoles ou chèques-éducation, par exemple) ne sont pas souhaitables. Elles ont pour effet de créer des inégalités ou même de les renforcer, les écoles les mieux notées attirant en général élèves et ressources au détriment des écoles aux performances moins bonnes. Celles-ci se retrouvent avec des ressources insuffisantes, et ont peu ou pas du tout de possibilité de sélection en ce qui concerne l'admission des élèves.

Inspection

L'approche fondée sur l'ECD exige aussi une modification des conceptions traditionnelles en matière d'inspection, notamment par l'introduction de principes et d'attitudes basés sur le respect, la dignité de l'individu et la coopération.

Du fait de l'auto-évaluation réalisée par chaque école, l'inspection devient une source complémentaire, et non plus unique, d'information, un regard extérieur sur les performances de l'école. L'autorité en ce domaine se trouve par conséquent partagée et le risque d'évaluations aléatoires et arbitraires réduit.

Dans la perspective de l'assurance de la qualité, les rapports d'inspection et les appréciations auxquelles ils donnent lieu ont pour but de soutenir les progrès ; ils ne visent pas à contrôler l'application des mesures d'AQ. L'inspection, en tant qu'évaluation seconde et externe, peut ainsi être amenée à jouer plus nettement un rôle de soutien des enseignants et de l'école dans son ensemble.

3. Assurance de la qualité de l'ECD

Pour améliorer l'efficacité de l'ECD, certains éléments spécifiques du système d'AQ doivent aussi être axés sur l'ECD de façon à compléter et à soutenir la planification du développement scolaire de l'ECD présentée au *chapitre 6*.

Politiques d'ECD

Des politiques spécifiques d'ECD sont nécessaires pour définir les buts éducatifs en ce domaine, d'abord au niveau national, puis dans chaque école. L'Etude paneuropéenne des politiques d'ECD menée par le Conseil de l'Europe³³ a montré qu'il existe dans de nombreux pays européens des politiques officielles définissant les intentions et objectifs généraux de l'ECD, ainsi que des programmes développés précisant les objectifs éducatifs et l'approche à adopter en ce domaine.

Toutefois, des problèmes importants ont aussi été identifiés en ce qui concerne l'application de ces politiques, en particulier l'absence de plans structurés de mise en œuvre des politiques et de politiques systématiques de formation initiale et de formation continue des enseignants.

Données externes

Diverses mesures peuvent être prises pour rendre disponibles des données externes pertinentes pour l'ECD, qui peuvent compléter l'auto-évaluation de l'ECD dans une école.

- Les performances et résultats généraux de l'école doivent être pris en compte car ils affectent indirectement l'ECD. Ils montrent aussi quelles sont les aspirations de l'école et ses potentialités de changement.
- Les résultats des examens nationaux portant sur des matières touchant à l'ECD comme l'histoire et les sciences sociales peuvent fournir des informations utiles pour l'ECD.

33. Etude paneuropéenne des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique, Conseil de l'Europe, ISBN : 92-871-5608-5, 2004.

- Il convient en outre d'accorder une attention à l'évaluation et à la notification des résultats obtenus par les élèves dans l'ECD et de mesurer les effets de l'ECD à moyen et à long terme, notamment en ce qui concerne l'évolution des attitudes. Des études et un travail de développement supplémentaires sont nécessaires en ce domaine, tant au niveau national qu'international.³⁴
- Le suivi des politiques et pratiques d'ECD peut être entrepris au niveau national et européen en recueillant des exemples de bonnes pratiques et en effectuant des études comparatives et des enquêtes longitudinales.³⁵

Inspection

Les inspecteurs doivent être formés de façon à acquérir une compréhension approfondie des principes, méthodes et contextes d'apprentissage de l'ECD et à examiner la qualité et l'efficacité de l'ECD indépendamment des seuls critères définis dans le programme d'enseignement. Des lignes directrices adaptées et des matériaux d'inspection de l'ECD doivent leur être fournis.

4. Mesures à prendre pour l'assurance de la qualité de l'ECD

La mise en place d'un système d'assurance de la qualité de l'ECD nécessite une réelle volonté de la part des autorités de l'éducation, en particulier du ministère de l'Education, qui doivent prendre un certain nombre de décisions politiques et de mesures à cette fin.

L'Etude paneuropéenne³⁶ a mis en évidence l'absence de politiques d'assurance de la qualité de l'ECD dans l'ensemble de l'Europe.

Examiner la situation

Comme indiqué au *chapitre 1*, il convient, avant d'utiliser cet *Outil*, d'examiner la situation actuelle en matière d'assurance de la qualité de l'éducation et de l'ECD dans le pays concerné. L'instrument de recherche conçu pour le bilan de l'ECD-AQ en Europe du Sud-Est peut servir de modèle à cette fin (voir *Annexe 5*). Cet examen vise à déterminer les atouts et les obstacles spécifiques du système d'assurance de la qualité d'un pays. Il doit identifier les éléments existants ou manquants du système d'AQ, tels que définis au *chapitre 3*, ainsi que leur mode de fonctionnement et d'interaction.

34. L'étude de l'IEA est aujourd'hui la seule source de données internationales en ce domaine (voir : http://www2.hu-berlin.de/empir_bf/iea_e.html). L'Union européenne a placé la question de la définition d'indicateurs sur l'apprentissage tout au long de la vie de la citoyenneté démocratique à l'ordre du jour de son programme de travail « Education et formation 2010 ».

35. En Angleterre, par exemple, le *Department for Education and Skills* a financé une étude longitudinale de neuf ans sur l'éducation à la citoyenneté. Cette étude, qui est réalisée par la Fondation nationale de recherche sur l'éducation (NFER), cherche à mesurer l'impact à court et à long terme du nouveau programme sur la citoyenneté ; voir : www.nfer.ac.uk/research/citoyennete.asp.

36. *op. cit.*

Créer un système d'assurance de la qualité de l'ECD

Les mesures nécessaires à la mise en place d'un système d'assurance de la qualité de l'ECD doivent couvrir, d'une part, l'AQ de l'éducation en général, afin d'assurer la gouvernance démocratique de l'éducation, et, d'autre part, l'ECD-AQ en tant que telle, pour garantir l'efficacité de l'ECD dans les écoles. Le *tableau 9* ci-dessous présente de manière synthétique les mesures éventuelles à prendre sous ces deux angles en relation avec les divers éléments d'un système d'AQ.

Etant donnée la diversité des situations en Europe, les domaines d'action recommandés présentent un caractère très général. Ils devront être adaptés à chaque situation nationale et locale. Ils doivent servir de base à la préparation d'un plan national pour l'assurance de la qualité de l'ECD.

Les mesures à envisager incluront notamment :

- l'adoption de cadres généraux et d'une législation sur l'AQ et l'AQ de l'ECD ;
- la création de nouvelles structures et la réforme des structures existantes ;
- la mise en place de politiques et programmes de formation ;
- le développement de la coopération et de réseaux entre décideurs et praticiens ;
- la collecte et la diffusion d'exemples de bonnes pratiques sur l'AQ et l'AQ de l'ECD ;
- le développement des échanges et de la coopération au niveau européen.

Tableau 9

	<i>Domaines d'action recommandés</i>	
	<i>Assurance de la qualité</i>	<i>ECD-AQ</i>
<i>Bases de l'AQ de l'ECD</i>	Dévolution de responsabilités aux écoles en tant qu'unités de base pour l'évaluation des performances	Introduction de l'ECD comme objectif des politiques et du système d'éducation
	Décentralisation de l'éducation et renforcement de l'autonomie des écoles	Introduction d'une politique spécifique, d'un programme et d'un plan de mise en œuvre de l'ECD
<i>Planification du développement scolaire</i>	Modification du statut des écoles et introduction d'un mandat d'auto-évaluation	Demande d'auto-évaluation de l'ECD
	Introduction d'un instrument national d'évaluation	Introduction d'un instrument spécifique d'évaluation de l'ECD
		Inclusion de l'ECD dans l'instrument national d'évaluation
	Communication des résultats des examens nationaux	Suivi des politiques et pratiques d'ECD
<i>Enseignants et chefs d'établissement</i>	Formation initiale et formation continue au travail d'équipe, à l'(auto-)évaluation, à la PDS et au mode de direction démocratique	Formation initiale et formation continue aux principes et aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage de l'ECD
<i>Inspection</i>	Réforme des systèmes d'inspection aux fins de l'AQ et dans un but d'indépendance et de fiabilité Formation des inspecteurs à l'AQ	Formation des inspecteurs à l'ECD
		Préparation de lignes directrices et de matériaux pour l'inspection de l'ECD
<i>Obligation de rendre des comptes</i>	Introduction de mesures visant à garantir la responsabilité des acteurs à l'égard des performances de l'école	Introduction de mesures visant à garantir la responsabilité des acteurs à l'égard des performances de l'ECD
<i>Soutien</i>	Rôle des autorités locales dans la PDS	Formation des officiels locaux de l'éducation à l'ECD
	Conseils d'experts	
	Recherche et évaluation sur l'AQ dans l'éducation	Recherche et évaluation sur les résultats des élèves et l'impact à moyen et à long terme de l'ECD

Annexes

Annexe 1 : Liste des auteurs et des personnes ayant contribué à la rédaction de l'*Outil*

Groupe de rédaction de l'*Outil* ECD-AQ

César BÎRZEA, Directeur, Institut des sciences de l'éducation, Bucarest, Roumanie
Michela CECCHINI, Consultante en éducation, Royaume-Uni, responsable du projet ECD-AQ
Cameron HARRISON, Directeur, Harrison Leimon Associates, Ecosse, Royaume-Uni
Janez KREK, CEPS, Faculté d'éducation, Université de Ljubljana, Slovénie (institution chargée de la coordination du projet ECD-AQ)
Vedrana SPAJIĆ-VRKAŠ, Professeur, Université de Zagreb, Faculté de philosophie, Département de l'éducation, Croatie
Myriam KARELA, Chargée de programme, UNESCO, Division pour la promotion de la qualité de l'éducation, Section de l'éducation pour la paix et les droits de l'homme

Contributions et commentaires

Isabel BYRON, Bureau international de l'éducation (BIE), UNESCO
James CUTHBERT, Secrétaire Général, SICI
David KERR, Chercheur, National Foundation for Educational Research (NFER), Royaume-Uni, membre du Groupe sur les politiques d'ECD du Conseil de l'Europe
Mojca KOVAC ŠEBART, Université de Ljubljana, Slovénie
John MACBEATH, Professeur, Université de Cambridge, Royaume-Uni
Bart MAES, Chercheur, Service du développement éducatif, Ministère de l'éducation, Communauté flamande, Belgique, Groupe sur les politiques d'ECD du Conseil de l'Europe
Liljana SUBOTIĆ, Inspecteur de l'enseignement, Monténégro
Enseignants de l'ECD et de matières apparentées, chefs d'établissement, spécialistes de l'ECD et de l'assurance de la qualité, représentants des ONG actives dans le domaine de l'ECD, Roumanie

Annexe 2 : Méthodes de collecte des données

Un grand nombre de méthodes, avec leurs outils spécifiques, s'offrent aux écoles pour l'auto-évaluation de l'ECD. Le choix de ces méthodes dépend de l'objectif de l'auto-évaluation (aperçu général, analyse détaillée ou enquête ciblée approfondie), de la nature des questions à traiter, ainsi que des ressources matérielles et humaines et du temps disponibles.

Echelles d'évaluation

Les réponses aux appréciations ou questions proposées doivent s'inscrire dans une série graduelle d'opinions. On pourra utiliser à cette fin les échelles d'évaluation suivantes :

Exemple 1 (échelle de Lickert)

- 1 : Approuve tout à fait
- 2 : Approuve
- 3 : Indécis
- 4 : Désapprouve
- 5 : Désapprouve fortement

Exemple 2

- Niveau 1 : points faibles importants dans la plupart ou la totalité des domaines
- Niveau 2 : points faibles plus nombreux que les points forts
- Niveau 3 : points forts plus nombreux que les points faibles
- Niveau 4 : points forts dans la plupart ou la totalité des domaines, pas de points faibles importants

Questionnaire

Un questionnaire est un ensemble de questions écrites portant sur divers aspects du problème évoqué. Il doit permettre de recueillir un nombre important de données pertinentes (éléments factuels et opinions) et être d'une utilisation facile. Sa conception et son application, cependant, demandent du temps ; la question du manque de confidentialité peut aussi se poser. Les formulations et le style des questions doivent être adaptés aux groupes visés, tout particulièrement dans le cas des jeunes élèves et des parents (utilisation de versions simplifiées ou de versions orales, par exemple). Un questionnaire ciblé vise à enquêter sur un problème ou un domaine spécifique.

Liste de contrôle

Une liste de contrôle est un questionnaire très simple prévoyant uniquement des réponses du type OUI/NON. Il s'agit d'un moyen facile et rapide d'aborder de nombreuses questions et d'identifier celles qui nécessitent une discussion ou une enquête plus approfondies.

Entretien

L'entretien est un moyen d'obtenir des informations et des explications plus précises, notamment à propos des opinions, des sentiments ou des connaissances des personnes interrogées. Il peut servir à compléter les résultats obtenus à l'aide d'un questionnaire. Il peut prendre la forme d'une liste bien définie de questions (entretien structuré) ou être organisée autour de questions-cadre permettant aux personnes interrogées de s'exprimer librement (entretien informel ou partiellement structuré). Le classement, le traitement et l'interprétation des données, cependant, demandent du temps. La personne qui mène l'entretien, en outre, doit être effectivement formée et préparée à un échange face à face, ce qui demande de très bonnes capacités d'écoute et de communication, ainsi que l'aptitude à éviter les

généralisations abusives, la partialité ou l'influence. A cette fin, les personnes en charge de l'enquête doivent définir des critères clairs, fournir des orientations pratiques pour les entretiens et veiller à ce que tous les enquêteurs disposent de connaissances et de compétences solides en ce domaine.

Les entretiens peuvent être menés individuellement ou en groupe selon diverses modalités.

Entretien entre pairs

Il s'agit d'un entretien entre deux personnes de même statut (deux enseignants, deux élèves ou deux chefs d'établissement, par exemple).

« Focus group »

Entretien avec un groupe sélectionné de dix à quinze représentants d'une ou de plusieurs catégories d'acteurs. Un « focus group » mixte peut inclure des représentants des enseignants, des élèves, des parents, du personnel administratif de l'école et des ONG, ainsi que des responsables de la communauté locale, des responsables des organisations d'élèves, des conseillers nationaux, des chercheurs en éducation et des formateurs d'enseignants, par exemple. Ces entretiens permettent d'obtenir des données très diverses mais peuvent être difficiles à mener ; ils exigent, par conséquent, une bonne préparation de l'animateur ou bien l'aide de spécialistes.

Observation

L'observation est l'étude systématique d'un événement, d'un groupe ou d'un individu. Dans le cas de l'observation par des pairs, une personne observe le comportement d'une autre personne de même statut (enseignant-enseignant, élève-élève). Outre qu'il s'agit d'un outil de collecte de données, l'observation par les pairs peut contribuer à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. L'observation par les pairs d'un enseignant est un moyen de renforcer sa responsabilité, tandis que l'observation par les pairs d'un élève permet de sensibiliser ce dernier aux résultats de son apprentissage et à sa responsabilité à cet égard. Toutefois, ce type d'observation présuppose l'adoption d'un protocole d'observation bien conçu et une formation adéquate des observateurs, ainsi qu'une certaine confiance entre l'observateur et la personne observée qui doit reposer sur un accord quant à l'objectif et aux méthodes de l'observation et à l'information à fournir en retour.

Analyse SWOT (points forts, points faibles, opportunités, risques)

L'analyse SWOT (points forts, points faibles, opportunités, risques) est un outil d'analyse stratégique qui aide à évaluer une situation et à identifier les possibilités de développement. Elle examine les aspects essentiels d'une question (facteurs internes) en les reliant entre eux, ainsi que son contexte (facteurs externes). Les facteurs internes sont généralement, au moins en partie, sous le contrôle direct des acteurs principaux, ce qui n'est pas le cas des facteurs externes.

Facteurs internes	<i>Points forts</i>	<i>Points faibles</i>
	Aspects positifs, avantages	Aspects négatifs, désavantages
Facteurs externes	<i>Opportunités</i>	<i>Risques</i>
	Possibilités de perfectionnement ou de changement	Obstacles à l'amélioration ou au changement

Champ de forces

L'analyse d'un champ de forces permet d'examiner l'ensemble des forces qui sont favorables ou s'opposent à une décision ou à un état de fait. Elle aide à recenser dans chaque cas les arguments pour ou contre, les avantages et les inconvénients, ainsi que les facteurs susceptibles de soutenir le changement ou d'y faire obstacle, en énumérant dans une colonne l'ensemble des forces favorables à une décision ou au changement et dans une autre colonne l'ensemble des forces qui s'y opposent. Une note est ensuite attribuée à chacun de ces éléments et leur classement permet de mettre en évidence les domaines prioritaires de décision et les obstacles principaux.

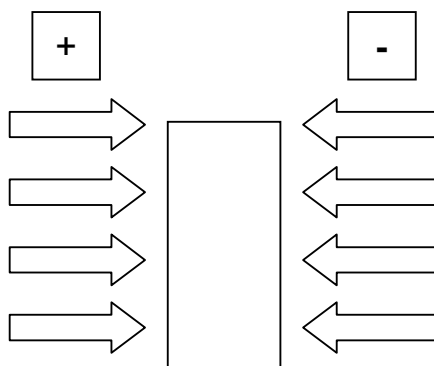


Diagramme d'un champ de forces

Portfolio

Un portfolio sert à recueillir les résultats, le travail et l'expérience d'un individu. Il peut aussi servir d'outil d'auto-évaluation si les données sont collectées conformément à des critères de performance tels que les compétences, les points forts et les domaines de résultats moyens et/ou les domaines problématiques.

Evaluation photo

L'évaluation photo est un moyen créatif de recueillir le point de vue et les impressions des acteurs. Les photos concernant telle ou telle question peuvent être reproduites sous forme d'affiche (impressions positives ou négatives, par exemple) puis présentées et discutées en classe.

Journal

Le journal est un outil à usage personnel qui doit être tenu régulièrement. Il s'agit d'un compte-rendu personnel présentant un aspect important d'auto-réflexion. En tant qu'élément du processus d'évaluation, le journal peut être axé sur des thèmes définis à l'avance et servir d'outil de référence personnel lors des discussions.

Annexe 3 : Développement par étapes

- Rôle de direction stratégique bien défini.
- Objectifs et fonction d'évaluation au niveau de la classe.
- Organisation en groupes de travail efficace et groupe de pilotage.
- Les élèves définissent leurs objectifs propres et documentent leur apprentissage.
- Coopération avec les parents à différents niveaux.
- Atmosphère de confiance et de respect mutuel.
- Méthodes de travail marquées par une forte diversité et la flexibilité.
- Utilisation efficace des ressources dans tous les domaines
- Utilisation systématique des technologies de l'information au niveau interne et externe.

- Il existe un système de valeurs fondamentales communes qui apparaît clairement dans le travail quotidien.
- Les élèves réfléchissent à leur apprentissage et développent un style d'apprentissage propre.
- Elèves et parents partagent la responsabilité de toutes les activités les concernant.
- Evaluation régulière des méthodes de travail.
- Les groupes de travail sont pleinement responsables de l'apprentissage des élèves.
- Communication ouverte avec la communauté locale et d'autres acteurs.
- Accent mis sur la bonne gestion des ressources.

- Il existe un lien clair entre les valeurs fondamentales et les méthodes de travail.
- La totalité de l'apprentissage est centrée sur l'individu.
- Travail systématique de développement de méthodes de travail.
- Les résultats de l'école progressent d'année en année.
- Les activités de formation continue font l'objet d'une évaluation et d'une actualisation régulières.
- Travail systématique de perfectionnement à tous les niveaux.

- Des groupes de travail ont été mis en place.
- La qualité de l'organisation est variable.
- L'atmosphère de travail est tranquille.
- Les méthodes de travail sont principalement impulsées par les enseignants.
- Le rôle de direction est clairement défini.
- Pas de système d'évaluation.
- Quelques activités systématiques de perfectionnement ont été introduites.
- Les élèves et les parents ont une certaine influence sur les décisions.
- Le budget est équilibré.

- Les élèves et les parents ont conscience de l'existence d'objectifs clairs.
- Un site Internet dynamique a été créé.
- Chaque élève a un plan de développement individuel.
- L'école recueille et suit les résultats à divers niveaux.
- Il existe un système de notation efficace.
- Qualité de la réflexion.
- Plans individuels et conjoints de formation continue

- Apprentissage centré sur l'individu.
- Les enseignants documentent leur travail avec les élèves et y réfléchissent.
- Des méthodes de gestion des conflits ont été mises en place.
- Développement de la qualité dans le travail en classe.
- L'école a défini des objectifs d'apprentissage clairs pour les élèves.
- Les parents partagent la responsabilité de l'apprentissage des élèves.

- L'école remplit ses tâches quotidiennes de façon adéquate.
- La tradition de l'école imprime sa marque sur les méthodes de travail et se manifeste dans la volonté des élèves de prendre des responsabilités.
- L'organisation a des objectifs définis.
- Rôle de direction non clairement défini.
- Pas d'activités systématiques d'amélioration de l'école.



Annexe 4 : Lignes directrices pour la planification de l'action³⁸

Etape 1 : Quel sont nos objectifs ?	Définir les objectifs
Les objectifs doivent être <i>spécifiques, mesurables/contrôlables, atteignables, réalistes</i> et comporter des <i>délais</i> : - spécifiques, c'est-à-dire suffisamment précis pour que soient indiqués les résultats recherchés ; - mesurables/contrôlables afin de pouvoir évaluer les progrès ; - atteignables dans les limites du contexte particulier de l'école ; - réalistes, c'est-à-dire reposer sur des présupposés réalistes quant au comportement humain, à la nature des organisations et à d'éventuels aléas ; - des délais doivent en outre être fixés pour leur réalisation.	
Etape 2 : Que pouvons-nous faire pour les atteindre ?	Identifier les actions pouvant être envisagées.
Il est important d'examiner toutes les options disponibles afin de pouvoir identifier celle la mieux à même de permettre la réalisation des objectifs.	
Etape 3 : Comment allons-nous les atteindre ?	Choisir et spécifier un plan d'action
Il s'agit à cette étape d'identifier exactement ce qui peut être fait. Choisir un plan d'action et définir clairement les tâches correspondantes en précisant leur ordre de réalisation.	
Etape 4 : De quelles ressources avons-nous besoin ?	Identifier les besoins en matière de ressources
Les besoins de ressources découlant du mode d'action retenu doivent être précisés, notamment en ce qui concerne les ressources humaines, organisationnelles et matérielles requises pour la mise en œuvre du plan d'action.	
Etape 5 : Notre plan d'action est-il réalisable ?	Réviser le plan si nécessaire
Il peut être utile à cette étape intermédiaire d'examiner si le plan d'action retenu peut être mis en œuvre à l'école, compte tenu en particulier des besoins de ressources, et s'il peut permettre la réalisation des objectifs.	
Etape 6 : Qui va assurer sa mise en œuvre ?	Définir mandats et responsabilités
Chacune des tâches prévues dans le plan d'action doit être confiée à un individu ou à un groupe au sein de l'école, afin qu'il soit bien clair qui est responsable de quoi.	
Etape 7 : Quand sera-t-il mis en œuvre ?	Etablir un calendrier
Des délais sont fixés afin de donner un élan à la mise en œuvre du plan d'action et de faciliter les progrès.	
Etape 8 : Comment saurons-nous si le plan d'action a bien fonctionné ?	Définir des critères de réussite Préciser les modalités du processus de suivi et d'évaluation

³⁷ cf. le projet Qualis dans lequel douze municipalités suédoises ont mené à bien un processus général d'évaluation de la qualité dans les écoles locales ; voir <http://www.qualis.nu/nacka/assess.htm>

38. D'après l'Initiative pour la planification du développement scolaire (Irlande) ; voir : www.sdpi.ie.

Annexe 5 : Instrument d'enquête sur l'ECD-AQ

Cet instrument d'enquête a été utilisé pour préparer les rapports nationaux sur l'assurance de la qualité de l'éducation et de l'ECD dans les pays d'Europe du Sud-Est.³⁹ S'appuyant sur l'approche de l'assurance de la qualité présentée au *chapitre 3*, cet instrument d'enquête vise à permettre de répondre à trois types de questions :

- *Politiques et compréhension actuelle des besoins de réforme* : comment sont actuellement perçus les systèmes d'AQ dans les secteurs essentiels du système éducatif des pays de la région et existe-t-il un intérêt pour ces systèmes, en particulier au sein des ministères de l'éducation ? A-t-on bien conscience au sein du système éducatif et, en particulier, dans le milieu des décideurs de la différence entre l'approche fondée sur l'assurance de la qualité et celle qui repose sur le contrôle de la qualité ?
- *Atouts et obstacles actuels* : les éléments infrastructurels requis pour soutenir la mise en place d'un système d'AQ sont-ils actuellement présents ? Quels sont les problèmes pouvant résulter de l'existence actuelle de structures, de traditions organisationnelles et de procédures héritées de méthodes antérieures de contrôle de la qualité qui ont échoué ? Quelles tâches devront être entreprises et quels obstacles surmontés avant de pouvoir intégrer un système efficace d'AQ dans le système scolaire du pays couvert par l'étude ?
- *Prochaines étapes* : dans l'éventualité où l'ECD devrait servir de domaine-test en vue d'un tel développement, quels devraient être les points de départ pour la planification de ce programme pilote ?

Intérêt actuel pour la qualité de l'éducation dans le pays

- Peut-on observer dans le public ou parmi les professionnels des signes d'intérêt pour la qualité de l'éducation dans votre pays, en particulier au sein du gouvernement ? Quelle forme cet intérêt prend-il ? A-t-on conscience de l'intérêt existant actuellement au niveau international en ce domaine ?
- La question de la définition de la qualité est-elle déjà très élaborée dans les discours à ce propos ? Les questions relatives à l'ECD y sont-elles incluses ?
- Existe-t-il un intérêt pour l'intégration de cette approche dans les processus de réforme de l'éducation ? Des mesures effectives ont-elles été prises à cette fin ?

Intérêt actuel pour les systèmes d'AQ de l'éducation dans le pays

- Observe-t-on dans votre pays des signes d'intérêt du gouvernement pour les systèmes d'AQ à l'école ? Quelle forme cet intérêt prend-il ? S'agit-il d'une approche systémique ? A quelle étape en est-elle ? Apparaît-elle dans les documents officiels ?
- L'intérêt exprimé dans les documents officiels ou les déclarations à ce propos manifestent-ils une compréhension claire de la force et de l'utilité d'une approche fondée sur l'AQ ? A-t-on conscience des difficultés en jeu ? La différence entre assurance de la qualité et contrôle de la qualité est-elle bien comprise ? Perçoit-on bien les problèmes que pourrait susciter l'introduction d'une telle approche ?

39. Dans le cadre du projet « ECD : traduire les politiques en pratiques efficaces au moyen de l'assurance de la qualité ».

- En dehors de l'intérêt pour une approche systémique développée de l'AQ, peut-on observer de la part du gouvernement des signes d'intérêt pour l'un ou l'autre des éléments mentionnés dans l'introduction (développement d'un organisme national d'évaluation, réforme des services nationaux d'inspection ou réalisation d'enquêtes en ce domaine, par exemple) ? Quelle forme cet intérêt prend-il ? Est-il lié de façon explicite à l'AQ ? Un tel lien pourrait-il être établi ? Des développements sont-ils en cours en ce domaine ?
- Observe-t-on des signes importants d'intérêt dans les écoles, parmi les chefs d'établissement et dans les associations d'enseignants ? Quelle forme cet intérêt prend-il ? Apparaît-il dans certaines publications ? Un réseau fonctionne-t-il à ce propos ? Le gouvernement est-il conscient de cet intérêt ? Soutient-il et encourage-t-il cet intérêt ? De quelle façon ?
- Des universitaires de votre pays ont-ils publié en ce domaine ? Quel sont leurs domaines d'intérêt ? Que disent-ils ?
- Des ONG sont-elles actives dans le domaine du développement de l'intérêt et/ou des compétences pour l'AQ ? Des ONG s'intéressant à l'ECD en font-elles partie ?

Autonomie des écoles et dévolution des responsabilités

- Le gouvernement a-t-il annoncé officiellement son intention de procéder à une dévolution des responsabilités/processus de décision vers les écoles ?
- Quels sont les développements effectifs en ce domaine ? Comment réagissent les écoles ? Les résultats ont-ils été évalués ?
- Quelle est l'étendue de ces développements ? Incluent-ils les aspects suivants : recrutement de personnel, modification des horaires, sélection de livres, organisation de la formation continue et fourniture de conseils, gestion du budget, flexibilité dans l'organisation des programmes, sélection des chefs d'établissement avec la participation des acteurs locaux ?
- Qu'en est-il de la gouvernance locale et de la participation des membres de la communauté locale ? Quels sont les pouvoirs de décision qui ont été dévolus à l'organe local ? Quelle est la participation des élèves et des parents ? Qu'en est-il de la planification du développement scolaire ?
- Existe-t-il des sources locales de financement du développement scolaire ? Qui en est responsable ? Qui gère les fonds recueillis ? Quelles sont les responsabilités quant à l'utilisation de ces fonds ?
- Vos interlocuteurs sont-ils en mesure de décrire un modèle de pratiques locales de gestion des écoles ? De quelle façon ces pratiques évoluent-elles ? Comment cette évolution est-elle perçue selon eux et quels sont les progrès en ce domaine ? Peut-on observer des signes de développement de formes nouvelles de participation dans telle ou telle école ?
- Dans quelle mesure le personnel assume-t-il la responsabilité collective des performances de l'école et de la planification de l'enseignement ? Des assemblées générales du personnel ont-elles lieu dans les écoles ? Sur quelles questions portent-elles ?
- Les pratiques en vigueur dans les écoles, notamment quant au rôle des enseignants en tant que membres du personnel de l'école, peuvent-elles poser des obstacles à cette évolution ? Les contrats et les pratiques actuelles de travail des enseignants permettent-ils au personnel des écoles de développer des pratiques de travail collectives ?
- Dans quelle mesure les écoles sont-elles libres de développer de bonnes pratiques ou de prendre des initiatives en matière de gestion, de définition des programmes, d'enseignement et d'apprentissage et d'évaluation ?

Auto-amélioration des écoles

- Vos interlocuteurs sont-ils en mesure d'observer des signes d'adoption par les écoles d'une approche à base d'auto-amélioration et d'auto-évaluation ? Quelle forme prend-elle ? S'agit-il d'un phénomène répandu ? Le gouvernement est-il intéressé par cette évolution ou y participe-t-il ?
- Le gouvernement et les écoles sont-ils sensibilisés à l'importance des questions de climat et d'éthique à l'école ou de « culture » scolaire ? Comment cela se manifeste-t-il ?

Formation et fourniture de conseils aux écoles

- Quelles modalités sont en place pour la formation continue des enseignants dans votre pays ? Quels types d'institution sont impliqués dans les activités de formation continue ? Sont-elles en mesure de déterminer les besoins des écoles et d'y répondre ?
- Les écoles peuvent-elles adresser des demandes d'aide spécifiques à ces institutions ou au système éducatif en général ? Existe-t-il des différences de perception sur la manière dont ces demandes sont satisfaites ? Fait-on état de difficultés institutionnelles ou administratives à ce propos ?
- Existe-t-il d'autres fournisseurs non-institutionnels (ONG, consultants indépendants) ?
- Certaines dispositions en matière de formation et d'aide aux chefs d'établissement pourraient-elles être utilisées pour soutenir une approche fondée sur l'assurance de la qualité ?
- Les fournisseurs actuels de formations pour enseignants ont-ils une certaine expérience de l'AQ ?
- Ces fournisseurs de formation disposent-ils aussi de compétences en matière d'ECD ?
- Comment se fait aujourd'hui le financement des fournisseurs officiels de formation ?

Planification du développement scolaire

- Existe-t-il un système formel de planification du développement scolaire dans le système éducatif ? Dans l'affirmative, qui est chargé de l'élaboration des plans de développement ? Comment se fait cette élaboration ? Par qui les plans doivent-ils être approuvés ? Comment sont-ils financés ? De quelle façon le processus de planification est-il soutenu ? Est-on conscient des liens potentiels avec l'AQ ?
- S'il n'existe pas de système formel de planification, peut-on observer des signes d'un intérêt général encore non formalisé et peu développé pour une telle approche ?
- Existe-t-il des instruments d'évaluation des performances élaborés à l'échelon national ou local qui seraient susceptibles de soutenir une telle approche ?
- Quel soutien peut (ou pourrait) être mis à la disposition des écoles pour faciliter l'acquisition des compétences nécessaires pour développer une telle approche ?
- Certaines écoles, ou certains réseaux d'écoles, utilisent-ils déjà ce type d'approche ? Comment l'AQ est-elle envisagée ? Combien d'écoles sont concernées par cette évolution ?

Critères nationaux/internationaux d'évaluation comparative et processus d'évaluation

- Existe-t-il dans votre pays un système national d'évaluation et de certification ? Des dispositions ont-elles été prises pour l'organisation de tests nationaux ?
- Quelles matières d'enseignement sont couvertes ? L'ECD ou certains thèmes apparentés en font-ils partie ? Quels sont les niveaux de scolarité concernés ?
- Les résultats des tests sont-ils communiqués aux écoles sous une forme pouvant les aider dans leurs tâches d'évaluation de la qualité et de planification du développement ?
- Le risque existe-t-il que l'évaluation de seulement une partie des objectifs du programme puisse affecter l'équilibre qui doit être maintenu en pratique entre la totalité des objectifs du programme ?

Services nationaux d'inspection

- Existe-t-il des services nationaux d'inspection ? Quel est leur rôle actuel ? Quels en sont, selon vos interlocuteurs, les points forts et les points faibles ?
- Entretiennent-ils des liens internationaux avec le SICI ?
- Les professionnels et le public ont-ils confiance dans les compétences, l'approche et l'indépendance des services d'inspection ?
- Ces services sont-ils indépendants ? Publient-ils chaque année ou tous les deux ans un rapport national sur l'état du système éducatif ?

- Les services d'inspection sont-ils aujourd'hui intéressés par les questions d'AQ au niveau national ou impliqués dans ces questions ?
- Les indicateurs de qualité utilisés par les inspecteurs académiques font-ils l'objet d'une politique officielle ? Existe-t-il un lien entre ces indicateurs et les objectifs nationaux de l'éducation, ainsi que les normes et définitions de la qualité ? Quel est leur statut (sont-ils définis dans un texte de loi sur l'éducation ou dans un document officiel du gouvernement ou bien proposés comme outils d'évaluation aux écoles et aux enseignants) ?
- Les procédures d'inspection sont-elles publiques ?
- Les procédures d'inspection couvrent-elles l'ECD ?

Programmes d'enseignement et définitions de la qualité

- Existe-t-il un organe national responsable des programmes d'enseignement nationaux ? Sous quelle forme ces programmes sont-ils publiés ? De quelle façon les enseignants s'en servent-ils ?
- Les textes relatifs aux programmes nationaux comprennent-ils des normes ou des indicateurs de la qualité ?
- Le gouvernement définit-il des objectifs sur la base de ces normes de performance des écoles ? S'agit-il d'objectifs nationaux ou d'objectifs particuliers à chaque école ?
- Existe-t-il des normes comparables pour l'ECD ?

Obligation de rendre des comptes

- Le système actuel prévoit-il des dispositions en matière de responsabilité des écoles ? S'agit-il de dispositions formelles ? Les modalités en sont-elles publiques ?
- Sur quels domaines la responsabilité des écoles porte-t-elle ? La qualité des performances entre-t-elle en ligne de compte ?
- A quels acteurs s'étend ce type de responsabilité ?
- Quelles incitations et/ou sanctions le système prévoit-il à cette fin ? Sont-elles efficaces ?
- Quels sont les effets (effets probables) de l'existence ou de l'absence d'une obligation de rendre des comptes sur le fonctionnement du système ?
- D'autres acteurs importants (autorités locales de l'éducation, représentants du ministère, hommes politiques) peuvent-ils aussi être soumis à l'obligation de rendre des comptes ? Quels sont les mécanismes prévus à cette fin ?

Pour aller de l'avant

L'analyse doit permettre d'identifier les atouts dont dispose le pays étudié pour le développement d'un système d'AQ de l'ECD. Elle doit aussi permettre d'identifier les lacunes de ce pays du point de vue des éléments nécessaires. La section ci-dessous a pour but d'identifier les tâches principales à entreprendre et les changements organisationnels qui devront être introduits avant qu'une approche fondée sur l'assurance de la qualité puisse être introduite à titre expérimental dans le pays en question.

Les questions présentées dans cette dernière section visent à soutenir ce processus de réflexion. Cette section de l'instrument d'enquête est moins préoccupée par la collecte et l'analyse de données que par la réflexion informée sur les étapes suivantes. Les enquêteurs, par conséquent, doivent se sentir libres de développer leur analyse propre en privilégiant les aspects qui leur semblent importants ou qui posent à leurs yeux un enjeu particulier.

- Quels institutions ou processus devront être mis en place en dehors des écoles ?
- Quelles sont les orientations principales des réformes qui devront être introduites dans les institutions actuelles autres que les écoles ? (Les éléments présentés dans l'introduction pourront servir ici de liste de contrôle).

- Sera-t-il nécessaire d'élaborer de nouveaux documents de programmation de l'enseignement (avec des normes et des cibles) ? Quel type de documents et à quelles étapes ?
- Quelles sont les institutions ou procédures les plus importantes qui devront être mises en place pour garantir le bon fonctionnement d'un système d'assurance de la qualité dans le système éducatif de votre pays ?
- Quels seraient les insuffisances les plus graves à surmonter en matière de compétences parmi les principaux acteurs ou groupes d'acteurs si le ministère voulait développer et mettre en œuvre une telle approche ?
- Qui serait en mesure de remédier à ces insuffisances ?
- Que faudrait-il faire pour créer les capacités (si celles-ci n'existent pas encore) nécessaires pour pallier ces insuffisances ?
- Quelles mesures devraient être prises pour permettre à toutes les écoles d'élaborer un plan de développement scolaire ? Cette procédure pourrait-elle être utilement testée dans le domaine de l'ECD ?
- Quelles formes de soutien seront nécessaires ? Comment assurer ce soutien ?

Conclusions et prochaines étapes

L'analyse doit se conclure par un aperçu général et une évaluation globale des principaux défis à surmonter, en esquissant les éléments essentiels de la stratégie qui sera nécessaire pour mener à bien les étapes définies auparavant.